مدخل لدراسة السلوك الإنساني

الدكتور
جابر عبد الحميد جابر
كلية التربية - جامعة قطر



الناشر
دار النهضة العربية
٣٢ شارع عبد الخالق ثروت — القاهرة



مدخل لدراسة السلوك الإنسانى

الدكتور
جابر عبد الحميد جابر
كلية التربية - جامعة قطر

الناشر
دار النهضـــة العربية
٣٢ شـارع عبد الخالق ثروت ـــ القاهرة

الطبعة الأولى : ١٩٧٢ م

الطبعة الثانية : ١٩٧٦ م

الطبعة الثالثة : ١٩٨٣ م

الطبعة الرابعة : ١٩٨٦ م

دار الفكر العربي القاهرة

لصاحبه محمد عبد الرازق

١١ كنيسة الأرمن ش الجيش

تليفون ٩٣٤٠٩٨

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

تقبل معاهد التعليم على اختلاف مستوياتها وأهدافها على علم النفس تعلماً وتعليماً . ولكن السؤال الذى ينبغى أن نطرحه هو : ماذا نفعل فى محاضرات علم النفس وماذا نقدم فى دروسه مما يبرر دعوانا بأن علم النفس علم كغيره من العلوم ؟

إن هذا الكتاب ماهو إلا محاولة متواضعة للإجابة عن هذا السؤال. أى أنه محاولة لمواكبة زملائنا العلماء فى الميادين الأخرى. أى أننا نستهدف أن ترتبط دروس علم النفس بتجارب ودراسات تجرى فى معامل علم النفس وفى قاعات الدرس . كما نبتغى أن يدرس الطلاب علم النفس وأن يتعلموا مبادئه ومفاهيمه عن طريق العمل والنشاط ، وألا يقتصر الأمر على مجرد حفظهم لقدر من المعلومات تظهر بصورة أو أخرى فى أوراق الامتحانات. بعبارة أخرى ينبغى أن تؤدى دراسة السلوك الإنسانى بالنسبة لهم إلى تنمية قدرتهم على استخدام الطريقة العلمية فى حل مشكلات علم النفس ، بل وعلى استخدامها لخدمة فن الحياة وممارستها .

وكل تجربة أو نشاط أو خبرة يحتوى عليها هذا الكتاب تستهدف تنمية فهمك كدارس للسلوك الإنسانى فى مجال معين ومساعدتك على فهم اتجاهك ومعتقداتك وتصرفاتك . وهذه التجارب والخبرات والأنشطة مستمدة من دراسات علمية قام بها أعلام علم النفس . ويسبق كل منها مناقشة للمفاهيم الأساسية التى تقوم عليها التجربة أو الخبرة ، وعرض لعدد محدود من مبادىء علم النفس .

والكتاب بهذا المعنى يفيد فى تقديم علم نفس حى للمبتدئين ، ينهلون من نبعه بمقدار ما يروى ظمأهم ، كما يفيد فى تزويد الطلاب المتقدمين فى

دراساتهم النظرية بخلفية معملية ودراسات محسوسة تزيد من وضوح أفكارهم فى مجال دراسة السلوك الإنسانى .

والكتاب فى طبعته الثانية حاول أن يواكب الجديد فى مجال دراسه السلوك الإنسانى . فقدم ثلاثة موضوعات جديدة : الأول عن تطويع السلوك ، ودعاته وممارسوه فى الوقت الحاضر كثيرون يفيدون من أطر نظرية متعددة ومتنوعة ويحتوى هذا الفصل على عرض للمبادىء الأساسية فى هذا المجال كما يحددها أصحاب التعلم الشرطى الإجرائى. وذلك فى محاولة الإفادة منها فى مجال التطبيق والعمل . والموضوع الثانى عن الإدراك الاجتماعى، يحدد بعض المتغيرات التى تؤثر فى هذه الظاهرة ويقدم تجربة عملية لتحديد أثر هذه المتغيرات فى تشكيل هذه الظاهرة . والموضوع الثالث عن تحليل التفاعل بين المعلم والتلاميذ فى الصف ، والأمل كبير فى أن يحفز هذا العرض عدداً من طلاب كليات التربية ، بل ومن المعلمين بل والباحثين إلى اكتساب هذه المهارة والإفادة منها لرفع مستوى كفاية العملية التعليمية داخل الصف الدراسى .

وقد أضفنا للطبعة الثالثة ثلاثة فصول جديدة عن تمييز السلوك ووصفه ، وعن الذاكرة ، وعن النمو النفسى كما أضفنا عدداً آخر من التجارب والأنشطة فى مواضع مختلفة .

وتجىء الطبعة الرابعة من هذا الكتاب لتقدم تجربة عن دافعية الإنجاز وإضافات أخرى فى أنحاء متفرقة لتزيد من ثراء هذا الكتاب ونفعه.

وينبغى أن يكون واضحاً للدارسين أننا نستخدم كلمة تجربة فى هذا الكتاب بالمعنى الشائع وليس بالمعنى الاصطلاحى .

وأخيرا أسأل الله التوفيق ؟

جابر عبد الحميد جابر

جامعة قطر — سبتمبر ١٩٨٦

فهرس

الموضـــوع	الصفحة
الفصل الخامس : الذاكرة	١٢١ — ١٣٦
الذاكرة تعيد تشكيل مادة التذكر	١٢٥
الاسترجاع والتعرف	١٢٩
المعنى يساعد على الاسترجاع	١٣١
والسياق والذاكرة	١٣٤
الفصل السادس : حل المشكلات	١٣٧ — ١٥٢
قياس القدرة على التفكير الناقد	١٤٥
الفصل السابع : النمو النفسى	١٥٣ — ١٧٥
القدرة على المحافظة عند الأطفال	١٥٧
دورة الحياة	١٦١
النمو فى الأعمار المختلفة	١٦٨
الاتجاهات نحو المسنين	١٧١
الفصل الثامن : الذكاء وقياسه	١٧٧ — ١٨٥
خصائص الاختبار الجيد	١٨٢
قياس القدرة العقلية الأولية	١٨٣
الفصل التاسع : الميول	١٨٧ — ٢ ٨
اختبار سترونج للميول المهنية	١٨٨
اختبار كودر للميول المهنية	١٩٥
مقياس الميول المهنية واللامهنية	١٩٩
الفصل العاشر : الاتجاهات النفسية	٢٠٩ — ٢٤٧
طريقة ثرستون	٢١٠

الموضــــوع	الصفحة

الموضــــوع	الصفحة

الفصل الأول

علم النفس: مجالاته وطرق البحث فيه

ماهو علم النفس :

لقد اهتم الإنسان بذاته كثيراً ، وحاول جاهداً أن يعرف نفسه ، وأن يجد إجابات عن أسئلة كثيرة تتعلق بسلوكه . لماذا سلك على هذا النحو أو ذاك ؟ وكيف اكتسب هذه العادة أو تلك ؟ كما اتجه إلى تقدير إمكانيات شخصيته وخصائصها ومقارنتها بما يجد فى شخصيات الآخرين. ولكثير من الناس آراؤهم الخاصة وتفسيراتهم لدوافع الأفراد للعمل أو الراحة ، للحب أو للكره للتفكير أو التخيل وهم يتلمسون الأسباب التى تفسر اختلاف الأفراد فى هذه النواحى وغيرها .

وعلم النفس يهتم بهذه المسائل . ولكنه يتخذ المنهج العلمى سبيلا إلى دراستها . ويمكن تعريفه بأنه العلم الذى يدرس جوانب نشاط الإنسان وهو لايعيش فى فراغ وإنما يعيش فى بيئة من الناس والأشياء ، ويسعى لإشباع حاجاته العضوية والنفسية ، وفى خلال سعيه تعترضه العوائق المادية والاجتماعية ، ويحاول دوما أن يوفق بين حاجاته ومتطلبات الواقع . وسيتضح معنى هذا التعريف من خلال معالجتنا لموضوعين هما: مجالات علم النفس ، وطرق البحث فيه .

مجالات علم النفس

من الطبيعى لعلم يدرس جوانب نشاط الإنسان فى تفاعله مع البيئة وتكيفه . أن يتفرع إلى مجالات معينة بعضها يهتم بالكشف عن الوقائع

والمبادىء التى تحكم السلوك الإنسانى ، والبعض الآخر يهتم بتطبيق هـذه الوقائع والمبادىء على مشكلات الإنسان ويطلق على الأولى مجالات علم النفس النظرى ؛ وعلى الثانية مجالات علم النفس التطبيقى .

ومن أهم مجالات علم النفس النظرى :

(ا) علم النفس العام : ويشتمل على المبادىء الأساسية لعلم النفس كله أى أنه أساس كل الفروع الأخرى وهو يعنى بصفة خاصة بالعمليات التى يقوم بهـا الفرد السوى فى بيئته ، والتى يشترك الناس فيها جميعاً كالإدراك ، والتعلم ، والتفـكير ، والتذكر ، والانفعال ... وغير ذلك من هذه العمليات .

(ب) علم نفس النمو : ويعنى بدراسة عمليات النمو ومراحله ويشمل فترات الطفولة والمراهقة والرشد والشيخوخة .

(جـ) علم النفس الاجتماعى : يدرس أنواع التفاعل الاجتماعى بين الأفراد والجماعات . ولا شك أن العلاقات المتبادلة بين الأفراد تؤثر فى تفـكيرهم وانفعالاتهم وعاداتهم . ويتخذ التفاعل الاجتماعى ثلاث صور : بين فرد وآخر ، بين فرد وجماعة ، بين جماعة وجماعة ، ومن الظاهرات التى يدرسها علم النفس الاجتماعى ظاهرة القيادة ، والرأى العـام ، والدعاية ... إلخ .

(د) علم النفس المرضى : يتناول دراسة السلوك الشاذ أى الذى ينحرف انحرافاً واضحاً عما هو شائع أو متوقع ، أو ذلك الذى لا يتفق مع المعايير الاجتماعية وقد تـكون انحرافات بسيطة لاتتفق مع المعايير

الاجتماعية . وقد تكون انحرافات شديدة كالأعمال الخطرة أو الجنونية أوحالات العجز، وبعبارة أخرى فإنه يدرس الأمراض النفسية والعقلية، وضعف العقل ، والإجرام ، باحثا عن أسبابها وكيفية نشأتها .

ومن أهم المجالات التطبيقية لعلم النفس :

(أ) علم النفس العلاجي : ويهدف إلى تشخيص الاضطرابات النفسية وعلاجها ، وعالم النفس الإكلينيكي يتعاون مع الطبيب الجسمي ، ومع الباحث الاجتماعي ليمكن الأفراد المضطربين نفسيا من تحقيق التوافق مع بيئتهم .

(ب) علم النفس الصناعي : يهدف إلى رفع مستوى الكفاية الإنتاجية للعامل وللجماعات العاملة ، وذلك عن طريق الاختيار والتوجيه المهني والتدريب الصناعي ، ودراسة ظروف العمل المادية والإنسانية بقصد التعرف على تأثيرها في العامل حتى يمكن معالجة مشكلات التعب والملل والوقاية من الحوادث ، وتحقيق الرضا النفسي للعامل .

(ج) علم النفس التربوي : يبحث علم النفس التربوي في مجال التعلم والدوافع وفي الموضوعات الأخرى ذات العلاقة بالعملية التعليمية . ويمكن تعريفه بأنه الدراسة المنظمة للنمو التربوي . ونحن نحاول في هذه الدراسة أن نتعرف على طبيعة النمو التربوي وملامحه الأساسية ، وأن نفهم القوى التي تؤثر فيه .

والنمو التعليمي مصطلح شامل يتناول مجالا واسعا عريضا . ويمكن القول بصفة عامة أنه يشمل النمو في جميع النواحي التي تهتم بها المدرسة — فإذا اهتمت المدرسة أساسا بالقراءة والكتابة والحساب فإن النمو

التعليمي يعني النمو والتغير في هذه الموضوعات . أما إذا اهتمت المدرسة بالصحة الجسمية ، والشخصية ، والاتجاهات ، والذكاء ، والعلاقات الاجتماعية ، فإن النمو التربوي يشتمل على النمو في كل هذه السمات برمتها.

دراسة السلوك

يختلف علماء النفس في زاوية دراستهم للسلوك ، فبينما نجد علماء نفس المثير والاستجابة يهتمون في دراسة السلوك بمجموعة الاستجابات التي تصدر عن الفرد وما يرتبط بها من مثيرات ، نجد من ناحية أخرى أصحاب النظريات الديناميكية ينظرون إلى السلوك على أنه مجرد مصدر للدلالة على دوافع الفرد وميكانزماته . فهم يركزون على ما يعتمل داخل الشخص ولو أنهم لا يجدون محيصا من اللجوء إلى السلوك الظاهر كمصدر أساسي لبيانات البحث ، وهم يستخدمون في دراسة هذا السلوك الملاحظة والتجربه والطريقة الإكلينيكية والقياس .

الملاحظة :

يمكن أن تتم ملاحظة سلوك الفرد في نوعين من المواقف . الأول : مواقف طبيعية Natural فيها لا يدرك المفحوص أنه ملاحظ . والثاني : مواقف اختبارية حيث يعد الملاحظ موقفا ويرتبه على نحو معين . وفي هذه الحالة يستجيب له المفحوص وهو مدرك أن هناك من يقوم عمله . وفي النوع الثاني من المواقف لا يحتاج المختبر إلى انتظار وقوع الحوادث المطلوبة بطريقة طبيعية إذ في استطاعته أن يعد الموقف بحيث يقيس ما يريد قياسه . وتقلل المواقف الاختباريه أخطاء الملاحظة وذلك لأن المؤثرات فيها تكون معلومة ومضبوطة ، كما أن هذه المواقف يمكن تقنينها وهذا يتيح لنا أن نقارن بين استجابات الأفراد بطريقة موضوعية .

غير أن مواقف الاختبار كثيراً ماتكون مفتعلة ومصطنعه بحيث يصبح من الخطأ أن نتنبأ بسلوك الفرد فى المواقف الأخرى فى الحياة بناء على ماحدث فى هذه المواقف الاختبارية من تصرفات . ويضاف إلى ذلك وجود المختبر كثيراً مايؤثر على أداء المفحوص وهذا عامل لاوجود له فى كثير من مواقف الحياة .

ولكن هناك — من ناحية أخرى — إحجاما عن دراسة الأفراد فى مواقف الحياة الواقعية وذلك لتعقد هذه المواقف وصعوبة ضبطها بحيث يمكن الحصول على تقديرات ثابتة على أننا نحاول أن نختار من المواقف الاختبارية مايشابه المواقف الطبيعيــة ، وبذلك نقف موقفا وسطا .

مشكلات الملاحظة و القياس :

(ا) ثبات الملاحظ : يتعرض معظم الملاحظين لأخطاء ، وكثيراً مايدلون بأوصاف تخالف ماحدث . ويصدق ذلك على الأخص حين تكون الظاهرة الملاحظة معقدة وغامضة ولقد سهلت وسائل التسجيل الحديثة مهمة الملاحظ ، على أنه فى أحايين كثيرة يتعذر التسجيل . وحتى ولو تمت هذه التسجيلات فإنه يتعذر استخلاص البيانات منها . بالإضافة إلى أن الهدف من الملاحظة ليس تسجيل كل مايفعله الفرد بل تسجيل ما له مغزى ومعنى لتحديد مدى تعاونه أو سيطرته أو عدوانه . . . إلخ . ومعنى هذا أن المختبر يلاحظ ويصدر حكما وفى الحالين لابد من أن نحصل على اتفاق بينه وبين مختبرين آخرين حتى تكون للتقديرات قيمة . على أن من الضرورى عدم خلط ما لوحظ بتفسيراته وتحليلاته عند التسجيل ، وذلك لأن الظاهرة الواحدة قد تتعدد تفسيراتها .

ويتوقف مدى اتفاق الملاحظين على طبيعة ما يلاحظونه وعلى تدريبهم السابق ووضوح المهمة الملقاة على عاتقهم . وعلى الرغم من أن معاملات الثبات بين الإخصائيين تعد عالية فى أغلب الحالات ، إلا أن هذا ليس المظهر الهام الوحيد فى تقدير السلوك ، فقد يكون الاتفاق كبيراً لأن الإخصائيين تخرجوا فى معهد واحد أو لأنهم يعتقدون فى أهمية مظاهر سلوكية معينة .

(ب) اتساق السلوك واختيار العينة : من المهم أن نعرف ما إذا كانت استجابات الشخص فى موقف معين وفى وقت معين هى نفسها فى المواقف والأوقات الأخرى ، ومعروف لنا جميعاً أن بعض صور السلوك أكثر ثباتا من غيرها . فمثلا الحيل الدفاعية التى يستخدمها شخص ليتكيف مع العالم الخارجى ثابتة لدرجة كبيرة باختلاف المواقف بينما تجد صفات أخرى تظهر عند شخص فى موقف ولكنها تختفى فى موقف آخر . ونحن حين نقدر السلوك نضطر إلى التعميم والحكم على شخص من عينة محدودة من سلوكه . وواضح أن الاعتماد فى الحكم على عينة صغيرة يوقع المرء فى الخطأ ذلك أنه كلما كثرت المواقف التى نلاحظ فيها شخصا وكلما تنوعت كلما كانت أحكامنا عليه أكثر صدقا . ومن الضرورى أن نحسن انتقاء المواقف التى نلاحظ فيها الشخص وخاصة إذا كان عـــدد الملاحظات محدوداً .

(ج) البيانات المعيارية : إذا وجدنا أن شخصاً (ا) يتسم سلوكه بالعدوان فى عدد من المواقف ، فإننا قد نصفه بأنه عدوانى . ولكن هذا الحكم لا معنى له حتى ولو اعتمد على مواقف متنوعة وكثيرة ولو اتصف بالثبات وإنما يصبح الحكم له معنى حين يتوافر لدينا أساس أو معيار نرجع إليه فى هـــذا الحكم . فمن الممكن مثلا أن يستجيب كل شخص أو معظم

الأشخاص فى هذه المواقف على نفس النحو . ومعنى هذا أنه من الضرورى أن نعرف كيف يسلك الأشخاص الآخرون وهل يقل هذا الشخص عنهم عدواناً أم يزيد أم أنه يتساوى معهم ؟

التجربة

التجربة ماهى إلا طريقة لاختبار صحة فرض ، والفرض عبارة عن قضية تقريبيه لم تثبت بعد ، تتعلق بالعلاقة بين ظاهرة ملاحظة (متغير تابع) وظرف مصاحب أو سابق (متغير مستقل) . وعناصر التجربة هى :

١ — الفرض الذى نبدأ به التجربة وتحديد الهدف من التجربة .
٢ — تصميم التجربة .
٣ — تنفيذها (وتسجيل الملاحظات) .
٤ — تحليل البيانات (مالوحظ وسجل) .
٥ — كتابة النتائج التى تم التوصل إليها .

أولا — الفرض :

الفرض أفضل تخمين يتناول تحديد العلاقه بين جانب من السلوك والظروف التى يقوم عليها . وقد يجىء الفرض من مصادر عديدة ومن بينها :

(أ) تفكير منظم عن المشكلة موضوع البحث .
(ب) مجموعه من الحقائق تتجه أو تشير إلى نتيجة تقريبية معينة .
(جـ) تجربة استطلاعية تؤدى إلى إجابة غامضة أو ناقصة عن المشكلة .
(د) استنباط منظم صحيح فيما يبدو من قوانين ونظريات معروفة .

ويتبنى الباحث الفرض قبل أن يصمم التجربة التى تبرهن على صحته

أو خطئه . ومهما يكن مصدر الفرض فبمجرد تحديده وصياغته يصبح الأساس الذى تقوم عليه التجربة . وفيما يلى مثال لفرض نفسى يمكن أن يوضع موضع التجريب .

« الممارسة مع معرفة النتائج أكثر فاعلية فى تحسين الأداء من الممارسة بدون معرفة النتائج » .

ثانيا — التصميم التجريبى :

وهى مرحلة فنية تطلق على وضع خطة التجربة وتتضمن ما يأتى :

(ا) تحديد المتغيرات .

(ب) الضوابط .

(ج) الدقة فى تعريف المصطلحات العلمية .

(د) الجهاز والطريقة .

(ا) تحديد المتغيرات:

ويحتوى التصميم التجريبى الكلاسيكى على متغير مستقل واحد وتضبط متغيرات المثير الأخرى بينما يحدث الباحث تغييراً فى المتغير المستقل على نحو منظم ويسجل التغيرات التى تطرأ على المتغير التابع . وهناك خطط تجريبية تتضمن استخدام عمليات إحصائية خاصة ، يمكن أن يستخدم بها أكثر من متغير مستقل .

ولكى نلخص الفكرة السابقة نقول أننا نطلق على الظرف المثير Stimulating condition فى الخطة التجريبية المتغير المستقل لأنه معزول عن المتغيرات المثيرة الأخرى . ويغيره المجرب على نحو مستقل ، وتقديم أو إدخال المتغير المستقل يؤدى إلى استجابات وهى متغيرات تابعة

أو معتمدة لأن هـذه الاستجابات تعتمد على ظروف أو حالة مثيرة توضح موضع الدراسة .

ولا بد أن تفي أى خطة تجريبية جديدة بمطلبين :

أن تاخذ فى الاعتبار جميع متغيرات المثير التى يمكن التعرف عليها وتمييزها أى المتغيرات المستقلة والمتغيرات الأخرى التى ينبغى ضبطها .

أن تنتج بيانات ومواد محددة واضحة لا شك فيها ويفضل وضعها فى صورة كمية .

ولا بد أن تؤكد الخطة التجريبية أولا وجوب تعريف المتغير المستقل بوضوح بحيث يمكن للمجرب أن يغيره بدقة على النحو المنصوص عليه فى الخطة المقررة . وقد تشمل للتغيرات المثيرة التى ليست موضع البحث على نواح مثل آثار التدريب والعمر والجنس وغير ذلك ، وينبغى أن تضبط كل هذه بحيث يمكن حذف آثارها أو تقديرها .

(ب) الضوابط :

كل عملية تضعها فى الخطه التجريبية لحذف تأثير متغير مثير على المتغير التابع أو لضمان بقاء أثره ثابتا ومطرداً تعتبر ضابطاً ، ومن أساليب الضبط حذف مثيرات خارجية مشتتة للذهن باستخدام غرف مانعة للصوت والضوء (كما حدث فى تجارب بافلوف عن الفعل المنعكس الشرطى). ويمكن حذف آثار التعب بتخصيص فترات للراحة بين المحاولات .

وهنالك أسلوب آخر للضبط يهدف إلى جعل ظروف معينة ثابتة بحيث أن أى أثر لها لن يخفى آثار المتغير المستقل ، وأحد أشكال هذا الأسلوب طريقة الجماعه الضابطه أى أن يختار الباحث جماعتين إحداهما تخضع للعامل المستقل وتسمى التجريبية والأخرى لا تخضع له وتسمى الضابطة.

وينبغى أن يتم الاختيار عشوائيا أى أن يتاح لكل فرد فرصة متكافئة لاختياره للتجربة . ويمكن استخدام جداول الأرقام العشوائية للقيام بهذه العملية أو أى طريقه أخرى تكفل تحقيق الفرص المتكافئة لكل فرد فى الجماعتين وليس معنى هذا أن الجماعة الضابطة والجماعة التجريبية متماثلتان ، ولكن إذا وجد فرق بينهما فإنه يرجع للصدفة وحدها ، ولو وجدنا بعد إجراء التجربة أن تغيراً حدث للجماعة التجريبية نتيجة لتعرضها للتغير المستقل فإن هذا التغير لم يحدث نتيجة لفروق بين أفراد الجماعتين قبل بدء التجربة . والغرض من إيجاد التشابه بين الجماعتين هو التأكد من صدق الاستنباط المستخلص من التجربة .

ومن أشكال هذا الضبط طريقة الأزواج المتقابلة فيختار الأفراد زوجاً زوجاً بحيث تكون خصائص الفردين فى كل زوج متماثلة فى السن والجنس والذكاء ... إلخ ثم يعين واحد من كل زوج فى المجموعة الضابطة، بينما يوضع الفرد الآخر فى المجموعة التجريبية ، وبما أن مجموع المقادير المتساوية متساو إذن المجموعتان متكافئتان . وهكذا تحذف جميع المتغيرات ماعدا الطريقة قيد البحث والتجريب ، وبهذه الطريقة نجد أنه مهما يكن للتغير المضبوط من آثار على المتغير التابع فإن تأثيره فى المجموعتين يكون متساوياً ، ثم يلى ذلك السماح بأن يؤثر العامل التجريبى فى المجموعة التجريبية وحدها . والفرق فى المعالجة لا شىء بالنسبة للمجموعة الضابطة ، مقابل عامل تجريبى (مستقل) بالنسبة للمجموعة التجريبيه ، ثم يلى ذلك تطبيق اختبار نهائى على المجموعتين . وهكذا يمكن إرجاع الفرق فى السلوك التابع إلى تأثير المتغير المستقل أو العامل التجريبى ، وعلى هذا فوظيفة المجموعة الضابطة هى أن تساعد على تحديد آثار العامل التجريبى فى المجموعة التجريبية . لنفترض أن شخصاً يرغب

فى بحث الأثر المباشر لمحاضرة مثيرة على الاتجاهات نحو الحرب ، نختار مجموعتين بحيث تكون درجاتهما متزاوجة Matched على اختبار مقنن للاتجاه نحو الحرب ثم تلقى المحاضرة على المجموعة التجريبية دون الأخرى . ويلى ذلك تطبيق صيغة أخرى من الاختبار على المجموعتين ، وبما ان المتغيرات الأخرى قد ضبطت فإن أى فرق فى الاتجاه بين المجموعتين حدث من الاختبار الأول إلى الثانى فى المجموعة التجريبية يرجع إلى تأثير المحاضرة .

وهذه المزاوجة أو المضاهاة تزيد من حساسية التجربة بحيث تسمح بتسجيل أقل تأثير يحدث نتيجة لتعرض الجماعة التجريبية للمتغير المستقل ، وقد لا يظهر هذا التأثير إذا كان ضئيلا فى حالة وجود متغيرات أخرى تؤثر فى النتائج ويطغى تأثيرها بحيث يبتلع أثر المتغير المستقل . ولكن عملية المزاوجة ليست بالعملية السهلة لأسباب من أهمها :

١ — إذا أريد أن تكون المزاوجه دقيقه فلا بد أن تتم بالنسبة لعدة متغيرات ، وهذا يتطلب أن يتوافر لدينا عدد كبير من الأفراد نختار عينة التجربة من بينهم . ولا بد أن تطبق مقاييس على هؤلاء الأفراد تقيس هذه المتغيرات حتى يمكن عمل المزاوجة أو المضاهاة على أساس نتائج القياس .

٢ — يصعب التعرف على المتغيرات الهامة التى تجرى عملية المزاوجة على أساسها ، والواقع أن المتغيرات المثيرة والتى تؤثر فى متغير تابع فى الأبحاث التربوية والنفسية كثيرة . وقد لا نستطيع إجراء عملية المزاوجة على أكثر من متغيرين .

وهناك طريقة ثالثة للضبط وهى أن نجعل موقفين مثيرين أو أكثر فى

نظام عكس متوازن counterbalancing order ، وبهذه الطريقة تسوى آثار التعب المتتابعة وغيره من المتغيرات ، على الممارسة ولتوضيح ذلك افترض أننا نرغب فى تحديد الكفاية النسبية لتعلم نوعين من المراد ولنطلق عليهما أ ، ب ، فإذا تعرض كل فرد أولا للمادة أ ثم للمادة ب فقد يؤثر التعب أو الممارسة الحادثة فى أعلى استجاباته لـ ب ، وهناك أسلوبان للتغلب على هذا .

الأسلوب الأول : أن نحصل على نصف الاستجابات لـ (أ) ، ثم جميع الاستجابات لـ (ب) ثم نصف الاستجابات لـ (أ) وهذا الترتيب هو أ ب — ب أ .

والأسلوب الثانى : تستخدم مجموعتان متساويتان بالمضاهاة فى الخصائص التى يحتمل أن تؤثر فى المتغير التابع كالسن والجنس والقدرة العقلية ، وتتبع إحدى المجموعتين الترتيب أ ب ، والأخرى ب أ ثم تجمع النتائج الخاصة بالظرف ا معاً ، وكذلك الخاصة بالظرف ب ثم تقارن نتائج كل منهما بنتائج الآخر . وبتدوير التتابع يمكن أن نتجنب أى مزية أو عيب لوضع حالة أو ظرف قبل الآخر ، وهذه الطريقة تفترض أن الأثر المنتقل من ا إلى ب مماثل للأثر المنتقل من ب إلى ا .

وهناك طريقة أخرى للمضاهاة بين الجماعتين وذلك بضبط التوزيع التكرارى . وتتم المضاهاة بين الجماعة التجريبية والجماعة الضابطة بنمائل النزعة المركزية والتشتت فى الجماعتين فإذا كان السن هو المتغير الذى نريد المضاهاة على أساسه لارتباطه بموضوع البحث فإننا نختار جماعتين ذات متوسط عمرى واحد ، وقد يتطلب الأمر استبعاد بعض أفراد إحدى المجموعتين ليتحقق هذا التقابل . ومن الممكن أن يكون متوسط الأعمار

واحداً في الجماعتين والتباين أو التشتت فيها مختلفا . ولذا يتعين على الباحث أن يراعي أن التشتت واحد فيهما .

(ج) الدقة في تعريف المصطلحات العلمية :

لقد رأينا أن المعيار الأول للتصميم التجريبي الدقيق هو الالتفات إلى جميع المتغيرات المثيرة . والمعيار الثاني هو التعبير عن جميع البيانات بدقة . وكثيراً ما يصعب تحقيق هذا الشرط وذلك لطبيعة اللغة ، وأكثر اللغات دقة ووضوحا الرياضيات ، وهي تخدم العلم ، ولكن الرياضيات وحدها لا تكفي إذا كان هدفنا هو الكشف عن الحقيقة التجريبية ويمكن استخدام أنواع أخرى من الرموز بدقة كبيرة كما هو الحال في الكيمياء والفيزياء والفسيولوجيا وغيرها . ولكن الصعوبة التي نجدها في علم النفس وفي التربية والتي تنبعث من غموض المصطلحات يحتمل أن تكون أعظم مما نجده في العلوم الأخرى. وأحد أسباب هذه الظاهرة أن الكلمات المستخدمة في وصف السلوك ألفاظ نستخدمها في حياتنا في حالات كثيرة بل وكثيراً ما لا تكون ناجحة في وصف وتوضيح أفعالنا اليومية. ونحن في حاجة إلى بذل الجهد لتعويد أنفسنا على حقيقة هي أنه قد يكون لهذه الكلمات معاني مختلفة عند عالم النفس أو عالم التربية حين يستخدمها في الأوصاف الفنية وقد يصف ظاهرات بكلمات لا معنى لها عند عالم الناس أو لها معنى مختلف عن ذلك الذي قصد التعبير عنه ، وهذا الاختلاف أو الخلط قد يجعل تفسيراتنا غير مفهومة كلية ، مهما نصر مخلصين على أنها على ما يرام بالنسبة لنا ، وأهمية اللغة في مجال العلم تعني أنه لا بد لنا من أن نوجه قدراً كبيراً من اهتمامنا للمعاني الاصطلاحية الدقيقة للألفاظ التي تستخدم في الإشارة إلى البيانات والمواد التي نجمعها في التجارب .

وقد نكون فى حاجة إلى تحذير آخر يتصل بطريقة استخـــدام الرياضيات فى العلم . لأننا كثيراً ما نعتقد أن التعبير عن ظاهرة معينة بلغة الرياضة يعنى أن لغتنا علمية .والواقع أن هذا خطأ لأننا إذا جمعنا البيانات بطريقة غير دقيقة ، فإننا لانستطيع أن نعتبرها علمية ولو عبرنا عنهـا رياضيا ، والرياضيات لغة تستخدم كلما سمحت البيانات والمواد بالقياس الكمى وينبغى أن نتجنب الإغراء الذى تبعث عليه الرياضيات وهو افتراض أن مجرد التعبير الكمى عن البيانات أو قياسها كميا يجعلها علمية .

(د) الجهاز والطريقة :

ينبغى أن تشتمل كل تجربة علمية على وصف واضح لكل من الطريقة والأدوات التى تستخدم فى جمع البيانات . وتصبح هذه القاعدة ذات أهمية عظيمة حين يرغب باحث آخر فى إعادة التجربة لكى يتحقق مما توصل إليه الباحث السابق من نتائج وهناك اعتقاد شائع بأن استخدام جهاز معقد ومرتفع التكاليف علامة من علامات التجربة العلمية الجيدة .ولكن هذا الاعتقاد خاطىء . وهناك كثير من المواقف التجريبية التى تكون الأدوات فيها متواضعة . ومع ذلك فهى تمكننا من جمع مواد علمية ثابتة وهامة . وتهدف الأدوات أو الأجهزة فى أى تجربة علمية إلى أمرين :

١ — قد تستخدم لأحداث المتغيرات التى تؤثر فى الموقف التجريبى أو لضبطها .

٢ — قد تيسر تسجيل البيانات .

وما لم تحقق أدوات التجربة أو أجهزتها أحد هذين الهدفين . فإنها تعتبر زائدة عن الحاجة.وإذا توافر لدينا جهازان يحققان نفس الهدف بنفس الجودة ، وأحدهما بسيط والآخر معقد ، وجب استخدام الجهاز الأول .

ثالثا — تنفيذ الخطة :

إذا خططت التجربة بدقة وعناية ، وإذا كان الباحث أو المجرب واعيا تماما بضرورة مراعاة الشروط والظروف التى نص عليها التصميم التجريبى بأمانة فإن جمع البيانات يصبح عملية روتينية بحتة . ولكن بعض الطلاب يجدون صعوبة فيما يبدو فى اتباع التعليمات التجريبية بدقة . وعلى الطلاب المبتدئين على وجه الخصوص أن يعوا هذه النقطة وأن يبذلوا الجهد لكى يقوموا بجميع الخطوات كما حددتها خطة البحث. وقد تؤدى الملاحظات العابرة خلال سير التجربة إلى إحداث تعديل فى النتائج مما يفسد البيانات. وعلى كل طالب أن يجعل نصب عينيه دائما ، أنه من الجوهرى أن يراعى شروط التجربة بدقة وصراحة كما حددت فى خطة التجربة .

رابعا — تحليل البيانات

يتألف تحليل البيانات عادة من عدة عمليات هى: العمليات الإحصائية وتلخيص التقارير اللفظية ، وتنظيم المواد على نحو مرتب وواضح فى جداول وأشكال ، وإذا سجل الباحث خلال قيامه بالتجربة ملاحظات فإنه كثيراً ما يجد أنها تعينه وتساعده على تفسير البيانات الكمية . ويتم القيام بالعمليات الإحصائية أو تنظيم البيانات أو تحليل النتائج على نحو يمكن الباحث من الحصول على إجابة عن الأسئلة التى أثيرت فى التحليل القبلى لهدف التجربة ،إما بتدعيم الفرض الذى بدأت به أو بدحضه ولهذا السبب ينبغى على الباحث أو المجرب دائما أن يعيد دراسة الهدف من تجربته قبل أن يبدأ فى تحليل البيانات ، وتنمو المهارة فى معالجة البيانات وتحليلها عن طريق الخبرة المباشرة .

ومن المهم أن نتذكر أنه ينبغى أن يشتمل التقرير على جميع البيانات.

والإخفاق فى تحقيق هـــذا الشرط يعتبر إخلالا خطيراً بقواعد المنهج العلمى . وهذا أمر مطلوب لا لأن شخصاً قد يتشكك فى سلامة التجربة وفى نتائجها ، بل لأن أى فرد مهتم بالمشكلة ينبغى أن تتوافر لديه كل البيانات كى يتمكن من تفسيرها تفسيراً سليما . ولقد اتضح فى عدد ليس بالقليل من البحوث أن التفسير الذى قدمه الباحث ليس إلا تفسيراً من تفسيرات عديدة ممكنة تبدو معقولة بفحص جميع جوانب البيانات ، ولم يكن ليتضح هذا إذا لم تعرض جميع بيانات التجربة فى التقرير المكتوب. ويفضل أن يشتمل تقرير البحث على بيانات كثيرة جداً بدلا من أن تعرض بيانات غير كافية . وهذا يشير على وجه الخصوص إلى سجلات الملاحظات الأصلية التى جمعت خلال التجربة . وكثيراً ما يؤدى وضع البيانات فى صورة مركزة إلى انطباعات خاطئة ، لم تكن لتحدث إذا توافرت جميع البيانات .

خامسا — كتابة النتائج :

تستنبط النتائج من البيانات والمواد كلما سوغت هـذا الاستنباط . وهـــذه النتائج تعميمات تصاغ لتجيب عن الأسئلة التى أثارتها صياغة التجربة وهدفها. ويطلق فى بعض الأحيان على مثل هذه التعميمات «قوانين» وهى تبرز علاقات ذات مغزى كان يمكن أن تضيع كلية فى متاهة تفاصيل البيانات الأصلية . وينبغى أن يستند كل تعميم استناداً راسخاً إلى الملاحظات المسجلة التى منها يشتق . وإذا حدث وقام الباحث بتعميم أبعد من أن تسوغه بيانات التجربة وموادها ، فإنه لا يعتبر تعميما راسخاً وطيداً ويصبح بدلا من ذلك فرضا جديداً ينبغى أن يوضع موضع تجريب لاحق : وكل تعميم يدعى الباحث صدقه ينبغى أن يشتق بوضوح

من بيانات معينة . ومن الضرورى على وجه الخصوص أن يتجنب الباحث التعميم إلى أبعد مما تسوعه الأدلة المتوافرة .

ويعتبر اتجاه الباحث خلال جميع مراحل التجربة عاملا هاما فى نجاحها كعمل علمى ولا بد من أن نؤكد هذه الحقيقة . والاتجاه المثالى والذى يندر أن يتحقق هو الموضوعية المطلقة . والاتجاه غير الشخصى وغير المتحيز عادة هو أكبر ضمان على أن التجربة سوف تتم وفقاً للأصول العلمية ، وهو أفضل من الاعتماد على استخدام قدر كبير من الأدوات أو الأجهزة المعقدة أو القيام بعمليات معقدة . والباحث المتحيز يخفق عن غير قصد فى رؤية نواحى الضعف فى العملية التى يقوم بها . ويمكن أن يصبح أى باحث فى بعض الأحيان مهتما ببحث يقوم به أو متحمساً لنتائجه بحيث يؤدى هذا الاتجاه إلى تحيزه . وبينما نجد المشاركة الشغوفة فى كثير من الحالات أمراً مرغوبا فيه لأنها تضمن مثابرة الباحث، إلا أن هذه الحالات نفسها كثيراً ماتكون مضادة ومخالفة للشروط التى تعتبر أساسية للتجربة العلمية السليمة . ومن المهم إذن أن نتخلص بقدر الإمكان عندما نبدأ فى تجربة جديدة من الأفكار القبلية ، أو التحيز الذى يتصل بما تؤدى إليه التجربة من نتائج وفى ظل هذه الموضوعية يمكن أن نكتشف الأخطاء أو التناقضات التى تحدث حال حدوثها، وأن تستند تفسيراتنا على نحو راسخ على بيانات تجربة حسن تخطيطها .

الطريقة الإكلينيكية :

تسمى هذه الطريقة أحيانا دراسة تاريخ الحالة وهى تستخدم بعض أساليب القياس بالإضافة إلى الملاحظة الطبيعية للتوصل إلى مجموعة من البيانات والمعلومات عن الفرد . ويمكن أن نحصل على هذه المعلومات

بتوجيه مجموعة من الأسئلة للفرد نفسه ، وقد نضيف إلى ذلك دراسة بعض إنتاجه (يومياته مثلا) . وقد نستعين بما يقوله عنه آخرون على صلة به . ويدخل فى ذلك الملاحظات الشخصية للباحث .

ويرى بعض علماء النفس أن هذه الطريقة لجمع البيانات ليست علمية لوجود قدر كبير من الذاتية فيها ولعدم الوثوق بكثير من المواد التى تجمعها وبسبب الاهتمام بالسلوك الذى يتميز به الفرد وليس بالتعميمات التى تصدق على جميع الأفراد . وسلوك الفرد قد يكون حالة خاصة لاتتكرر . وموقف هذه المجموعة من العلماء يلتزم بنظرة صارمة للمنهج العلمى ويتمسك بتعريف ضيق للعلم . على أن عدداً من علماء النفس قد قدموا لنا معلومات مفيدة تتصل بالتنبؤ بالسلوك عن طريق دراسة تاريخ الحالة ومن خلال الاهتمام بالشواهد الإكلينيكية وخاصة فى مجال الاضطرابات السلوكية .

ويستطيع الإكلينيكى عن طريق التدريب أن يقدم تقارير دقيقة جداً عن الحالات التى يدرسها وأن تحتوى هذه التقارير على تشخيص لهذه الحالات ، وأن تفيد فى تخطيط العلاج النفسى وتنفيذه . وقد تتيح له مهارته فى المقابلة الشخصية أن يتحكم بدرجة كبيرة فى المتغيرات التى تؤثر فى السلوك الذى يلاحظه . ويتضح أحيانا أن الدور الثنائى الذى يقوم به الإكلينيكى كملاحظ ومعالج ، عقبة تحول دون التركيز على الملاحظة وحدها والإكلينيكى كمشارك نشط فى علاقة علاجية قد يضحى فى حالات كثيرة ببعض موضوعيته ، ومن ثم يعرض نفسه لأخطاء علمية . وكثيرا ما تمخضت الملاحظات الإكلينيكية عن فروض تحدت تفكير العلماء ، وحفزتهم على وضعها موضع التحقيق فى مواقف أكثر دقة .

طريقة القياس

تتطلب طريقة القياس النفسى عرض موقف معيارى مثير على كل فرد من أفراد عينة البحث ، وينصرف الاهتمام الأساسى إلى أنماط الاستجابات لهذا الموقف وإلى الفروق بينها . والهدف المألوف لهذا الإجراء هو مقارنة بين تكرار مختلف الاستجابات أكثر من كونه تحليلا لنمط معين منها .

ومن الاستخدامات المعروفة لهذه الطريقة ما نجده فى الامتحانات المدرسية سواء أكانت فى صورة اختيار من متعدد ، أو أسئلة الصواب والخطأ ، أو أسئلة التكملة أو فى صورة مقال ، ويمكن تصنيف ما يحصل عليه الفرد من درجات وردها إلى أنماط سلوكية . وهناك صورة أخرى شائعة لهـــذه الطريقة وهى استخدام الاستفتاءات فى الدراسة المسحية كما يحدث فى قياس الرأى العام نحو مسألة معينة كالاختلاط بين الجنسين فى التعليم ويمكن استخدام أسئلة مفتوحة النهايات تكفل جمع بيانات ومواد خصبة يمكن تحليلها بعد جمعها .

ويشيع استخدام طريقة الاختبارات حينما نحتاج إلى تقدير سريع للسلوك . ولقد وضعت اختبارات نفسية لقياس الذكاء والاستعدادات العقلية الخاصة والميول والشخصيه ومستوى الكفاية فى مجالات معينة . وهذه الاختبارات مقاييس ذات كفاية تساعدنا على التنبؤ بأنماط سلوكية عامة ومعقدة تتطلب فترات زمنية طويلة لتنميتها .

وتستخدم هذه الطريقة أيضاً فى الدراسات السيكولوجية للعلاقات الاجتماعية كما فى مقاييس الاتجاهات النفسية . ويكشف هذا الأسلوب عن سلوك اجتماعى هام يصلح للدراسة وبغير هـــذا الأسلوب قد يصبح السلوك مستترا بعيد المنال .

إن الطريقة الاختبارية تحدد السلوك لأنها تعرض على الأفراد مثيرات ومواقف اختارها الباحث وهى بهـــذا المعنى تحدد مدى السلوك الذى يحتمل أن يصدره الفرد . والاختبار يقتصد الوقت ويكشف عن أنمـاط سلوكية ذات أهميـــة كبيرة فى علم النفس . غير أن التدخل فى الموقف الاختبارى من قبل الباحث ودرجة الضبط التى يستخدمها تؤدى إلى قدر من عدم التلقائية فى السلوك مما يحد من قابلية النتائج للتعميم ، فطريقته فى إلقاء السؤال ، أو اختياره لمكان معين يجرى فيه الاختبار تشكل استجابات المفحوصين وتجعلها غير طبيعية ومن أمثلة هذا التأثر ما يمكن أن يظهر حين يسال رجل الدين عينة من الأفراد فى جلسة علنية عن مدى مواظبتهم على الشعائر الدينية .

المراجع

(1) C. W. : Brown and E. E. Ghiselli, Scientific Method in Psychology. New York : Mc Graw — Hill Book Co., Inc., 1955.

(2) D. C. : Edwards, General Psychology. London The Machmillan Company : 1968.

(3) M.A. : Tinker W. A. Russell, Introduction to Methods in Exprimental Psychology third ed., N. Y. Appleton-Century Crofts, Inc.

(4) B. J. : Underwood, Expérimental Psychology (2nd edition). N. Y. : Appleton — Century — Crofts, 1966.



الفصل الثانى

تمييز السلوك ووصفه

يمكن النظر إلى السلوك باعتبـــاره حركات الكائن الحى التى يمكن ملاحظاتها وقياسها وهذا يشتمل على الحركات الخارجية والحركات الداخلية وآثارها والإفرازات الغدية وتأثيرها .

وتشتمل الحركات الخارجية على أفعال مثل فتح الباب وقذف الكرة والقفز وطلب التعليمات والتوجيهات وكتابة حل لمسألة حسابية ولسنا فى حاجة إلى أدوات خاصة لملاحظة هذه الأنماط السلوكية الظاهرة . غير أننا فى الظروف العادية لانستطيع ملاحظة دقات القلب ، ولاتقلصات المعدة . غير أن هذه الحركات يمكن متابعتها وقياسها بدقة وعلى الرغم من أن معظم الإفرازات الغدية لايمكن ملاحظتها على نحو مباشر ، إلا أننا نستطيع أن نلاحظ آثارها كاللعاب والعرق . وفضلا عن ذلك ، فإننا لانستبعد مايخبره الفرد من مشاعر وأفكار طالما أنه يمكن التعبير عنها لفظيا أو بتعبيرات سلوكية أخرى ، وبالتالى فإن هذه التعبيرات هى مصادر بياناتنا عن المشاعر والأفكار .

وفهمنا للوقائع السلوكية يتزايد بمقدار قدرتنا على (أ) تمييز السلوك ووصفه (ب) ومعرفة الظروف التى يحدث فيها السلوك . وفهم السلوك يقتضى أن نميزه ، ونلاحظه ونصفه على نحو دقيق .

تمييز السلوك .

تتضمن اللغة التى نتحاور بها ونتفاهم قدراً من التفسيرات السلوكية

أكبر مما تتضمن من الوصف الواضح لأفعال ظاهرة معينة . ذلك أننا نميل إلى تلخيص أنماط سلوكية كثيرة مختلفة ، وإصدار الأحكام عليها مما يؤدى فى كثير من الأحيان إلى تصورات خاطئة عن الناس .

وهذا التمييز بين الأفعال القابلة للملاحظة (العناصر السلوكية) والتجريدات الملخصة (تفسيرات السلوكيات) من الأعمال الهامة التى نريد لك أن تقدر على القيام به ولنبدأ بالمقارنة بين العبارتين الواردتين فى كل بند من البنود الآتية :

١ — (أ) فوزى يستمتع بالحساب .

(ب) فوزى يستغرق فى حل مسائل الحساب فترة أطول عن جميع زملائه فى الصف بمقدار عشرة دقائق .

٢ — (أ) وجيه يعتقد أنه نابليون .

(ب) وجيه يضع يده فى جيب معطفه .

٣ — (أ) فريدة فتاة سيئة الطبع .

(ب) فريدة تضرب من يصغرها من البنات مرة خلال الفسحة كل يوم من أيام الدراسة .

واضح أن العبارات ١ — (أ) ، ٢ — (أ) ، ٣ — (أ) ، لا تحدد عناصر سلوكية معينة . وإنما تشتمل على تلخيص للسلوك أو تفسير له . فنحن حين نقرر أن فرد (أ) يستمتع بواقعة معينة أو حدث معين فاننا نستنتج . وهذا الاستنتاج يستند إلى ما رأيناه أو سمعناه مما يدل على أنه يخبر حالة انفعالية سارة ولكننا لا نستطيع أن نلاحظ على نحو مباشر

هذه الحالة الانفعالية . وكل ما نستطيع ملاحظته بالتأكيد هو المظاهر الخارجية لتلك الحالة ، فنستطيع مثلا أن نلاحظ ما تعبر عنـــه العبارة (١ ــ ب) وبالمثل لا نستطيع أن نلاحظ على نحو مباشر اعتقاد وجيه بأنه نابليون ولكننا نستطيع أن نستنتج هذا التفكير أو الاعتقاد من طريقة سلوكه . وواضح أن (٣ ــ أ) حكم وتفسير وليس وصفاً لسلوك فسوء الطبع له تعريفات ومعانى كثيرة ويمكن أن يصدق على سلوكيات كثيرة . وما لم يترجم هذا إلى وقائع سلوكية معينة فإننا لا نستطيع تعديله .

والتمارين التالية سوف تساعدك على التمييز بين الأفعـــال القابلة للملاحظات والتجريدات .

التمرين الأول :

فيما يلى قائمة تحتوى على أنشطة فعلية ظاهرة وقابلة للملاحظة كما تحتوى على تفسيرات للسلوك أو ملخصات أوصفات وصفية وعليك أن تضع علامه تقابل كل بند لتميز الفعل الظاهر عن التفسير أو التجريد (مستوى الأداء المقبول هو $\frac{٢٠}{٢٠}$) .

	أفعـــال (سلوكيات)	تجريدات أو تفسيرات للسلوك
١ ـ على عدوانى	......	......
٢ ـ أبو بكر يسلك بطريقة تدل على التأخر	......	......
٣ ـ فاطمة بكت	......	......
٤ ـ لبيب نشط نشاطاً زائداً	......	......

	أفعـال (سلوكيات)	تجريدات أو تفسيرات للسلوك
٥ - جلس بابكر	......	......
٦ - ضربت حصة جارتها	......	......
٧ - تحدث فريد ومصطفى معاً	......	......
٨ - يسلك كريم سلوكا عصابياً	......	......
٩ - أمير ذكى جداً	......	......
١٠ - كامل وقف بعد أن كان جالساً على الكرسى	......	......
١١ - جاسم ولد ودود جداً	......	......
١٢ - فريد يضايق من يصغرونه فى السن	......	......
١٣ - جمع داود عددين + عددين	......	......
١٤ - بليغ ينتف حاجبه	......	......
١٥ - يستطيع حسن القيام بأعمال جنونية	......	......
١٦ - يظهر حبيب موهبة عظيمة فى مجالات كثيرة	......	......
١٧ - مديحة ثرثارة جدا	......	......
١٨ - يشاهد وجدى فيلما سينمائيا	......	......
١٩ - يجيد وفيق الأعمال التى يقوم بها	......	......
٢٠ - أنسى ولد قوى	......	......

راجع إجاباتك فى التمرين التالى

التمرين الثانى :

جميع البنود التى أمكن تمييزها باعتبارها أفعالا فى التمرين الأول هى

تلك التى يمكن ملاحظاتها وهكذا نجد البكاء (٣) والجلوس (٥) والضرب (٦) والتحدث (٧) والوقوف (١٠) والجمع (١٣) ونتف الحاجب (١٥). والمشاهدة (١٨) سلوكيات قابلة للملاحظة..

وهناك بعض البنود التى تبدو عناصر سلوكية حقيقية مثل :

يسلك كريم سلوكا عصابيا (٨)

يستطيع حسن القيام بأعمال جنونية (١٥)

يظهر حبيب موهبة عظيمة (١٦)

ومع ذلك فلا يعتبر أى واحد من هذه عناصر سلوكية حقيقية . ولكى يصبح كذلك لابد من ترجمة هذه العبارات التفسيرية كالسلوك العصابى والأعمال الجنونية والموهبة العظيمة إلى عناصر سلوكية فعلية لهؤلاء الأفراد تؤدى بنا إلى هذه التفسيرات . فاظهار موهبة عظيمة فى عدة مجالات يمكن أن تترجم على النحو التالى :

— يقرأ ٧٠٠ كلمة فى الدقيقة فى مواد صعبة مع فهم يبلغ ٩٥٪ .
— يتحدث الإنجليزية والفرنسية والعربية والفارسية بطلاقة .
— يعزف على الكمان موسيقى النهر الخالد لعبد الوهاب دون الاستعانة بنوتة موسيقية .

وعليك فى هذا المثال أن تترجم العناصر غير السلوكية إلى صياغات تجعلها كذلك قبل أن تقلب الصفحة ، ثم قارن إجابتك بالإجابات الواردة فى الصفحة التالية .

١ ـ على ضرب حسن .
٢ ـ أبو بكر يهتز ويتأرجح على مقعده ساعات طويلة .

٤ - لبيب يزرع الأرض جيئة وذهابا .

(بعض الطلاب قد يصوغون العبارة على النحو التالى : لبيب لايستطيع أن يجلس فى هدوء وهذه الصياغة خاطئة لأن العبارات المنفية لاتحدد مايفعله الشخص) .

٨ - يشعل كريم ثلاثة سجائر قبل أن ينتهى من تدخين السيجارة الأولى .

٩ - أمين أصلح ساعة دون أى إرشادات .

١١ - جاسم يصافح كل شخص يقابله بحرارة .

١٢ - فريد فرض أتاوة على من يصغرونه من الأطفال وجمع منهم عشرين ريالا .

١٥ - عزف حسن على البيانو بأصابع قدميه .

١٦ - نحت حبيب بطة من لوح من الثلج أثناء إملائه الفصل الأخير فى روايته .

١٧ - تحدثت مديحة عن أطفالها ثلاثين دقيقة .

١٩ - كتب وفيق مقالا عن سوء استخدام القوة السياسية .

٢٠ - رفع أنسى ثقلا مقداره ٢٠٠ رطل .

وصف السلوك :

تستطيع الآن أن تميز بين العناصر السلوكية وغير السلوكية وتستطيع أن تعيد كتابة تفسيرات السلوك أو ملخصاته وترجمها إلى عناصر سلوكية معينة . والتمرين الثالث يتطلب وصفا لسلوك أحد الأطفال كما تلاحظه فى سياق البيئة أو الموقف . وعلينا على أية حال أن نناقش بعض التوجيهات قبل أن تقوم بهذا العمل .

عند كتابة أوصاف لفظية لسلوك ملاحظ : نستطيع استخدام مستويات مختلفة من حيث التفصيل والإجمال . وبينما نهتم بتسجيل السلوك كسلوك فإننا لسنا فى حاجة إلى خفضه إلى المستوى الفسيولوجى . وعلينا أن ننظر إلى المقارنات التالية :

١ —(ا) يمسك الطعام ، يضعه فى الفم ، يفرز اللعاب ، يمضغ ، يبتلع .
(ب) يأكل غداءه ، أو يأكل الحلوى .

٢ — (ا) ثنى المرفق ، تعديل العضلة الباسطة للأصابع ، تثبيت بصرى .
(ب) تحية العلم .

٣ — (ا) يحرك شفتيه ، ولسانه وأحباله الصوتيه وذراعيه وساقيه وحجابه الحاجز .
(ب) يلقى حديثاً على زملائه بالفصل .

وجميع الأمثلة التى نجدها فى (ا) تتضمن أنساقا دون مستوى الشخص كنسق وهى ذات معنى نسبيا ، وهى أنشطه تابعة ليست موجهة لتحقيق العمل . وفضلا عن ذلك فإن أنشطة كحركات الأحبال الصوتية ، وإفراز اللعاب قد لاتظهر للملاحظ .

وأنشطة مثل يأكل غداءه ، أو يلقى حديثاً تعتبر أصغر وحدات للسلوك ، ولكنها عيانيه وتبلغ من الدقة أو الصغر حدا يجعلها مرضية لمتطلبات التقدير والملاحظة التى عليك أن تقوم بها . وعلى سبيل المثال إذا عرفنا السلوك العدوانى لتلميذ فى الصف الثالث الابتدائى ووصفناه على النحو التالى : رفع يده اليمنى وحركها على شكل قوس . فإن هذه الصياغة لاتنقل إلينا المعنى المقصود . وقد يختلف حول تفسير هذا السلوك الجزئى ، ذلك أن أعضاء الجسم التى تستخدم فى العدوان يمكن أن تستخدم فى العطف . وهذا المثال يؤكد على أهمية فكره هى أننا لا نستطيع أن

تميز العناصر السلوكية المختلفة على نحو يعتمد عليه مالم نعرف السياق الذى تحدث فيه .

ومن التمييزات التى نود أن تقوم بها عند وصفك للسلوك ، التمييز بين كيف حدث هذا السلوك أوذاك ،ولماذا حدث؟ وعليك أن تدرس مايلى :

١ — محمد كسر سن القلم . وهو يعض بأسنانه على شفته السفلى ، و يضغط على القلم أثناء الكتابة .

٢ — تدل الشواهد على أن كسر سن القلم العابر إظهار لعدوان مكبوت لأن المعلم قد وبخه قبل الكتابه مباشرة .

أى هاتين العبارتين وصف الطريقة التى كسر بها محمد سن القلم ؟ (كيف كسر سن القلم) وأيهما يحاول تفسير سلوكه هذا ؟ (لماذا كسر سن القلم ؟) المثال الأول يحاول أن يصف الطريقة ، والمثال الثانى يحاول تفسير الكسر والكشف عن أسبابه . وعند كتابة الأوصاف السلوكية من المفيد وصف الطريقة التى حدث بها هذا السلوك على نحو مفصل . وينبغى أن تتجنب التفسيرات التى تستند إلى نظرية افتراضيةمن نظريات الشخصية . ذلك أن تفسير السلوك لا يعتبر وصفا له بل قد يعوق التفسير توضيح مايفعله الطفل وقد يعرض الأوصاف للتحيز . وليس المطلوب منك التنظير . وإنما المطلوب تسجيل السلوك كما تراه ، وأن تحاول أن تفهم كيف يفعل الطفل مايقوم به .

وينبغى أن نسلم بأن محاولة وصف كيفية حدوث السلوك قد تؤدى إلى بعض الاستنتاجات ، ولكنك إن حددت نفسك وقصرتها على وصف طريقة العمل أو الأداء : فإنك سوف تنتهى إلى التوصل إلى تسجيل صادق وموثوق به . وفى أفضل الأحوال ، فإن وصف طريقة حدوث

السلوك يزودنا بصورة جيدة عن السلوك فى سياقه . لاحظ أن وصف السلوك التالى قد تم عند مستويين :

١ — سامى نقل إجابة من زميله الجالس على يساره أثناء الاختبار .

٢ — سامى،وشفتاه ترتجفان، وحاجباه مقطبان ، وجانبا فمهملتويان إلى أسفل . حرك عينيه إلى اليسار وقد انحنى قليلا إلى الإمام ، وقد لمح بعينيه المحدقتين النصف مغمضتين ورقة اختبار زميله الجالس إلى يساره ومع ارتعاشة يده اليمنى أدار عينيه إلى ورقته وكتب الإجابة .

الوصف الأول يحدد واقعة سلوكية بأسلوب شامل . إنه يركزعلى وصف السلوك ويتجنب التفسير ولذلك فهو وصف مناسب . ولكنه وصف قاصر لأنه لا يوضح كيف قام سامى بالغش والنقل من جاره . ولكن الوصف الثانى يزودنا ببيانات تتيح لنا بعض التفسيرات . ومثل هذا الوصف سوف يميز هذا الطفل عن آخر قام بنفس السلوك ، الأمر الذى لا يتيحه لنا الوصف الأول .

وفيما يلى وصف لسلوك طفل آخر نقل عن جار فى الامتحان :

حسن وعلى وجهه ابتسامة عريضة ، حدق فى المعلم حتى أثار انتباهه وقام من مقعده وطلب بصوت مسموع من جاره الأيسر أن يقرب ورقة إجابته بحيث يستطيع أن يراها وقال له « لا أعرف حل المسألة رقم ٣ » ثم نظر إلى أسفل ورقة إجابة جاره حيث توجد إجابة المسألة ، وجلس فى مقعده مرة أخرى وكتب الحل فى ورقة إجابته ثم قال للمعلم « أشكرك » .

لقد غش كل من سامى وحسن من زميلهما الجالس على يسارهما خلال

الاختبار . ولكننا نتوصل إلى معلومات قيمة من الوصف المطول لأننا وصفنا طريقة حدوث السلوك وسوف تفيدنا هـــذه البيانات فى وضع استراتيجيات التدخل والضبط . وواضح أن لدى كل منهما قيماً مختلفة عن المدرس ، وعلى هذا الأساس لابد أن تكون عملية تعديل سلوك كل منهما مختلفة (أى إنقاص الغش ومعالجة علاقة المدرس بكل من سامى وحسن) :

ومن المزايا الهامة للمدخل السلوكى ، أنه يركز أساساً على أداء الفرد للعمل الذى كلف به . وقد نتوصل من خلال تقويمنا لمجموعات كبيرة من الأطفال أو التلاميذ إلى معايير، ولكنها لاتزودنا بالشيء الكثير عما يثير سلوكاً معيناً لدى طفل فرد ، أو ما يعينه على الاستمرار فى هذا السلوك والتقدير السلوكى غرضه أيديوجرافى idiographic [illegible] الأنواع [illegible] idio [illegible]

فالأغراض الأيديوجرافية إذن تتجه إلى تشخيص الحالات الفردية وتحديد خصائصها ، ولاتتجه إلى وصف الاتجاهات الأساسية فى الجماعات (وهو غرض معيارى أو ناموسى normative) . ومالم يكن وصفنا أفرادى ومتميز ومحدد، فقد لاتتلاءم خططنا التعليميه مهما كانت جودتها مع مايحتاجه طفل معين ، وبالتالى قد نتنكب الطريق السديد .

وكتابة الأوصاف السلوكية بهذه الصورة التى نقترحها ليست عملا سهلا ، ولكنها عمل ضرورى إذا أردنا التوصل إلى تقديرات تساعدنا فى عملنا مساعدة حقيقية . وهذا النوع من الكتابة سوف يزيد من حساسيتك فى ملاحظة السلوك ويعدك للأنواع المألوفة من تقدير السلوك . وإليك بعض التوجيهات التى تساعدك فى وصف السلوك :

١ — ركز على سلوك الطفل الذى تلاحظه وعلى الموقف الذى يوجد

فيه ولا تسجل أى وقائع خارج المجال السلوكى للطفل . غير أنه إذا تحدث طفل آخر مع الطفل الذى تلاحظ سلوكه ، فعليك تسجيل هذا التفاعل . وفضلا عن ذلك فإن من المفيد أن تصف المواقف التى تتوقع عادة أن تثير سلوك الطفل . على سبيل المثال « استمر آدم فى عمل واجبه المدرسى فى الحساب ، بعد أن ترك المعلم حجرة الدراسة ، وقد كان التلاميذ يجرون حوله فى الحجرة » ينبغى أن تكتب فى التقرير عن الضوضاء وتصف الموقف على الرغم من أن آدم فيما يبدو لم يتأثر بهذا الجرى ومايحدثه من ضوضاء . وهكذا فأنت تسجل فى التقرير مايعمله الطفل وما يعمله الآخرون ، مما يتوقع أن يكون له تأثير على سلوك الطفل .

٢ — صف أساليب الطفل أو طريقته فى المهارات وطريقة أولئك الذين [illegible] أن كل شىء يقوم به الشخص يتم بطريقة أو أخرى [illegible] أداء الأعمال والأنشطة تتنوع وتتباين . فإذا كان طفل ما يقرأ كتابا فعليك أن تصف طريقته فى القراءة أو كيف يقرأ ويتحمل القراءة بجد ومتعة فيها . وإذا رفع طفل يده ، فصف كيف فعل ذلك . وقد يكون من المستحيل أن ترى جميع الأنماط السلوكية التى يقوم بها الطفل ، أو أن تصف بدقة الطريقة التى انغمس بها الطفل فى ذلك . وإذا كان الأمر كذلك ، فلتسجله ، فهذا أفضل من عدم تسجيل شىء على الإطلاق . ولا يحدث سلوك الأطفال جميعاً بطريقة غير عادية ودرامية ، وليس كل مايفعله الطفل ، يقوم به فى اختيال . أو ببطء . أو بضيق . فكثيرا ماتكون السلوكيات عادية مألوفة وشائعة ، وفى هذه الحالات لابد أن تسجل الوصف الذى يصدق فى التعبير عنها .

٣ — سجل كل شىء يعمله الطفل ، كلما كان ذلك ممكناً . وجميع

Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

أنواع السلوك تثير الاهتمام . والسلوك العادى جدا يمكن أن يكون هاماً كالسلوك النادر .

٤ — صف الوقائع السلوكية فى تسلسها . وينبغى أن تجعل السجلات السلوكية متصلة ومستمرة . ولا تترك سلوكا غير مكتمل فإذا وقف الطفل ، فلتتأكد أنك سجلت جلوسه مرة أخرى . وإذا رفع يده لكى يذهب إلى دورة المياه فصف نزول يده قبل أن يترك مقعده (مالم يكن ذاهبا إلى دورة المياه رافعا يده — وينبغى أن تسجل مالوحظ بدقة) .

٥ — اكتب أوصاف السلوك بطريقة إيجابية فمن الأفضل أن تكتب « كامل أجاب عن سؤال المدرس بصوت منخفض » بدلا من أن تكتب « كامل لم يرفع صوته عاليا عندما أجاب عن سؤال المدرس » .

٦ — حاول ألا تكتب وتعبر عن أكثر من عنصر سلوكى واحد فى الجملة الواحدة ، إلا إذا كنت تصف عناصر سلوكية متميزة وقصيره ومتتابعة (انظر النقطة رقم ٧) وينبغى على أية حال ، أن تحتوى معظم الجمل على وصف كامل للعنصر السلوكى ، وكيف تم أداؤه والموقف الذى حدث فيه ، ولا تزيد عن ذلك شيئاً .

٧ — سجل الزمن الذى تحدث فيه وحدات السلوك ولا تكتب ملاحظات فى وحدات زمنية مصطنعة . دع السلوك نفسه يضع الحدود . وعلى سبيل المثال لاتفعل ما يأتى :

٩ر١٢ توفيق بدأ فى عمل واجب الحساب .

٩ر١٣ توفيق مازال يعمل فى واجب الحساب .

والأفضل أن تكتب على النحو التالى :

٩ر١٢ كان المعلم توفيق يحل تمارين فى الحساب فكشر قليلا ولكنه بدأ فى قراءة التعليمات فى أول الصفحة .

٩ر١٥ وضع توفيق قلمه على درجه محدثا صوتا . وأغلق كراسة الواجب ورفع يده مخاطبا المعلم دون أن ينادى المعلم اسمه ، لقد أتممت الواجب، وهذا الوصف يدلنا على أن توفيق أنهى واجب الحساب فى ثلاث دقائق وهذه المعلومه مسجلة فى الزمن المبين لوحدات السلوك . ولم يكن تسجيل الزمن مصطنعا ولا تعسفيا .

٨ — لاتقدم تفسيرات للسلوك عندما يكون المطلوب هو الوصف فقط . واستخدم لغة سهلة ولا تنظر . أما إذا كان المطلوب الوصف والتفسير . فليكن ذلك فى جزئين منفصلين فى التقرير الذى تكتبه .

استمارة وصف السلوك

اسم الملاحظ : م . عبد الخالق .

الطفل المستهدف : ف عبد الرحمن . .

الموقف الذى حدثت فيه الملاحظة : حصة الجغرافيا فى الصف الأول الإعدادى وقد ناقش المدرس الواجب وهو جغرافية قطر .

الوصف :

كتب المعلم الواجب على السبورة : رسم خريطة قطر وبيان معالم المناطق الجغرافية الهامة على الخريطة . أزاح ف عبد الرحمن مقعده إلى الخلف وأعلن بصوت مرتفع أنه لن يعمل هذا الواجب ويحتمل أن هذا العمل ممل لأنه لايجيد رسم الخرائط . وبعد أن التفت إليه زملاؤه فى الصف

بدأ فى رسم الخريطة . ولقد قام بالرسم لمدة ست دقائق وقد توقف مرة واحدة عن العمل لسعاله . وبعد الانتهاء من رسم الخريطة ، بدأ يتحدث إلى جاره ، وهو تلميذ خجول يدعى جاسم . ثم علق متعجباً بصوت مرتفع أن جاسم لا يعرف العمل الذى يقوم به. وفى نفس الوقت تقريباً وقف ليمضى إلى مبراة للأقلام ليبرى قلمه .ولكنه تعثر لأن مجدى اعترض سيره . توجه إليه بضربة أخطأته فضربه على رأسه . تراجع ف .وابتسم وقال أعرف اسمك وسأبلغ المعلم . انحنى مجدى بعيدا عن مقعده وطوح يده نحو ف . الذى عاد مسرعا إلى مقعده وسط ضحك زملائه المجاورين له طلب المعلم من الصف الهدوء للانتهاء من رسم الخريطة .

لقد التزم محمد عبد الخالق بالتعليمات من عدة وجوه :

١ — أن الوصف يركز على العناصر السلوكية التى حدثت فى الموقف الذى يلاحظه . فهو لم يصف على سبيل المثال ما يجرى من أنشطة فى ملعب المدرسة وكان يمكن رؤيته من خلال نافذة الفصل .

٢ — وقد سجل العناصر السلوكية فى التتابع والتسلسل الذى حدثت فيـــه .

٣ — وقد سجل العناصر السلوكية وعبر عنها بطريقة موجبة .

٤ — وسجل سلوكا واحدا فى كل جملة فى معظم الحالات .

ولكن هذا الوصف ابتعد عن هذه التعليمات فى النواحى التالية :

١ — ينبغى أن يسجل الزمن الذى حدثت فيه هذه الوقائع السلوكية. صحيح أنه ذكر أن رسم خريطة قطر قد استغرق ست دقائق بالنسبة لهذا التلميذ ولكن ماذا عن الأنشطة الأخرى؟ إن الصيغة التى اقترحناها تتطلب رصد الزمن وتحديده عند بداية كل فقرة قصيرة .

٢ — هناك عدة مواضع : هذا السرد كان يمكن أزيد فى الوصف أن يوضح الصورة توضيحاً أكبر . على المثال لقد قرر الملاحظ أن هـــذا التلميذ بدأ فى رسم الخريطة . وقد يكون من المفيد أن نعرف طريقة رسمه أو مدخل هذا العمل ، ثم إن هذا الوصف يحتوى على احتكاك بين التلميذ وآخر . والالتفات إلى تفاصيل أكثر عن هذه الواقعة يوضح طبيعة هذا التبادل للضربات أو هذا الاحتكاك .

٣ — حين يجرى حديث أو حوار لا بد من تسجيل هذه الاستجابات حرفيا . مثلا هذا التلميذ ف . عبد الرحمن أعلن بصوت مرتفع أنه لن يرسم الخريطة ماذا قال بالضبط ؟ أيضاً بعد تحدث هذا التلميذ مع جاره ماذا قالا ؟ لاحظ أن الملاحظ سجل حرفيا ما قاله ف . عبد الرحمن إلى مجدى « أنا أعرف اسمك وسأبلغه للمعلم » .

٤ — والآن نأتى إلى نقطة هامة . إن جزءا من هذا الوصف يمضى إلى ما هو أبعد من الملاحظة المباشرة ويتضمن تفسيرا شخصياً من قبل الملاحظ . وأول مثال لذلك : « يحتمل أن هذا العمل ممل لأنه لا يجيد رسم الخرائط . وهذه الملاحظة التفسيرية ينبغى استبعادها من وصف السلوك . إن هذه الملاحظة هى رأى للملاحظ عن شعور الطفل . وتأملات عما سبب ذلك الشعور » والنقطة التى نريد التأكيد عليها الالتزام بما نرى ونسمع حين نصف . ويخطىء الملاحظ مرة أخرى حين يقرر أن جار ف . عبد الرحمن تلميذ خجول ؟ ما معنى خجول هنا هل تعنى هذه الكلمة أنه لا يتحـــدث إلا نادرا إلى زملائه فى الصف ؟ إن المطلوب هو تحـــديد الوقائع السلوكية فقط . أما بقية التقرير فيتجنب التفسير ويركز على نحو مباشر على ما لوحظ .

التمرين الثالث :

لعلك الآن مستعد لكتابة وصف سلوكى . وهذا النوع من الكتابة يمكن أن يكون مجهدا . وهدفنا أن تنمى قدرتك على التركيز على عناصر السلوك العقلى ولا تتطرق إلى التفسيرات . وعليك أن تلاحظ سلوكا لأحد الأطفال يستغرق خمس دقائق وأن تحدد الموقف الذى حدث فيه هذا السلوك .

سجل ملاحظات تفصيلية أثناء الملاحظة ولن تستطيع أن تقدم تقريرا مقبولا عن السلوك فى تتابعه الصحيح مالم تسجل ملاحظاتك . اكتب وصف السلوك بعد انتهاء فترة الملاحظة مباشرة . تأكد من الدقة ومن الترتيب . أعد كتابة هذه المسودة فقد يساعدك هذا على تذكر التفاصيل الجديدة التى قد تتعرض للنسيان فى كتابه المسوذة . واكتب الوصف السلوكى فى الصيغة التى سبق أن أثبتناها وهى :

اسم الملاحظ أو المسجل :

الطفل المستهدف :

الموقف الذى حدثت فيه الملاحظة :

مدة الملاحظة :

الوصف :

المراجع

1 — P. H. Mussen (Ed.), Hand book of Research Metho - ods in Child Development. New York : Wiley, 1960.

2 — H. F. Wright, Recording & Analyzing Child Beha - vior. New York : Harper & Row, 1967.

التمرين الرابع :

دقة الملاحظة

المفهوم الذى يقوم عليه التمرين :

أن هذا التمرين يتيح لنا المجال لمناقشة دقة الأفراد فى ملاحظة الوقائع السلوكية وخصائص البيئة ومدى ثباتهم فى هذا المجال :

المواد المطلوبة : جهاز تسجيل يسهل حمله، والقدرة على التخيل وظروف جوية مناسبة .

التعليمات : اشرح للطلاب أنك سوف تختبر قدرتهم على الملاحظه ، أى مهارتهم كملاحظين ، وأنك ستطلب من زميل لك أو من أحد الطلاب أن يقود طلاب الفصل فى جولة حول الكليه أو الجامعه لمدة خمس عشرة دقيقة . وبين للطلاب أنه لاتوجد خطة مسبقة لأحداث غير عادية ، وأن عليهم خلال الجولة أن يلاحظوا الأنشطة العادية والظروف والملابسات التى سوف يمرون بها . وأنه سيطرح عليهم بعد الجولة بعض الأسئلة عن ملاحظاتهم .

وبينما يقوم زميلك أو أحد طلاب الفصل بقيادة الطلاب خلال هذه الجولة فى الحرم الجامعى ، عليك أن تتبعهم على بعد مسافة قصيرة مسافة تمكنك من ملاحظة طلاب الصف والظروف البيئيه التى يمرون بها ، وتتيح لك فى نفس الوقت أن تتحدث فى هدوء إلى المسجل دون أن يسمعك طلاب الصف . . ومع المضى قدما فى هذه الجولة سجل ما يقرب من خمسين سؤالا منبثقه من ملاحظاتك لما تمر به المجموعة من وقائع وما يلاحظون من أشياء . (وتستطيع إن أردت أن تحدد الطريق الذى يتبعه هؤلاء الطلاب مسبقا ، وأن تمر بنفس المسار قبل الجولة بمفردك لتتدرب على وضع الأسئلة وتسجيلها) . وعليك أن تسجل بعد كل سؤال

جوا به . وينبغي ان تتناول الأسئلة وقائع وأشياء حقيقية يمكن التثبت منها بطريقة موضوعية .

وفيما يلي بعض الأمثلة التي توضح هذا النوع من الأسئلة :

ما عدد الطائرات التي عبرت المجال الجوى ونحن نسير فى ملاعب الكلية؟

مانوع النشاط الذى كانت تقوم به أول مجموعه من الطلاب مررنا بها أثناء الجولة ؟

أين كان طلاب الفصل عندما أحدثت سيارة النقل صوتا مزعجا ؟

ما لون السيارة التى مرت على طلاب الفصل عند مدخل موقف السيارات بالكلية ؟

وعليك أن تتجنب الأسئلة التى تستدعى إجابات تتضمن تعبيرا عن الرأى من قبيل هل كان الجو رائعا ؟ هل شعرت بأن الجو دافىء ؟

وبعد العودة إلى حجرة الدراسة ،أدر المسجل لسماع السؤال الأول، وقبل أن يستمع الطلاب للإجابة الصحيحة عنه . واطلب من الطلاب أن يكتبوا إجاباتهم ويسجلوها على الورق . ثم أسمعهم الجواب الصحيح . وسجل على السبورة عدد الإجابات الصحيحه وعدد الإجابات الخاطئة .

المناقشة : وسوف يفسح التنوع فى استجابات الطلاب المجال لمناقشة الموضوعات الآتية :

(ا) ثبات ملاحظات الطلاب .

(ب) مصداقية شهادة الشهود فى ساحة القضاء .

(ج) فوائد وضع خطة محددة لجمع الملاحظات وذلك بتحديد البيانات والمعلومات التى نستهدف جمعها .

(د) إثبات تكرارات الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة للطلاب ومقارنة إجابات المدرس بإجابات الطلاب لتحديد مدى دقة الفئة الأخيرة ينبغي أن يبرز بوضوح أهمية تحديد البيانات التي يراد جمعها قبل الشروع في الملاحظة .

المراجـــع

1 — L. Bickman . Observatconal Methods In C . Selltiz, L.S. Wrightsman & S. W . Cook,Research Methods in social Relations (3rd ed) New York : Holt, Rinehart & Winston , 1976.

2— S. J. Huttg. C. Hutt, Direct Observation & Measurement of behavior, Springfield,Ill. Charles C. Thomas, 1970.

3 — M. Levin , Understanding Psychiological research. New York : Wiley, 1979 (Chap 11) .



الفصل الثالث

التعلم والسلوك

لعملية التعلم تأثير هام فى تحديد سلوك الإنسان والحيوان . ولقد اتضح من الدراسات العلمية . أن كلا من الحيوان والإنسان قادر على تغيير سلوكه حين تتكرر المواقف التى تواجهه أى أنه يتعلم ، غير أن السلوك الإنسانى يعتبر نتيجة للتعلم بدرجة أكبر مما نجده عند الحيوانات ومن الصعب أن نجد نشاطاً إنسانياً من الطفولة حتى الشيخوخة لم يتأثر بالتعلم .

والتعلم على وجه العموم عبارة عن العملية التى تؤدى إلى استجابات جديدة أو متغيرة بالنسبة لموقف خبره الكائن الحى من قبل ، أو هو عملية الاستجابة الناشطة للمثيرات الجديدة ، وقد تكون الاستجابة المتعلمة بسيطة نسبيا ، أو مركبة جداً كما فى تعلم إمساك قلم بحيث تكون سنه إلى أسفل لوضع علامة على الورق ، أو تعلم مجموعة الحركات المعقدة اللازمة لقيادة سيارة .

الشروط الأساسية للتعلم :

وهناك شروط لازمة لحدوث التعلم مهما كان نوعه ، هذه الشروط لازمة حين يتعلم الطفل ارتداء معطفه ، أو حين يتعلم اللاعب حراسة الهدف فى كرة القدم ، أو حين يتعلم الطفل القراءة ، أو حين يتعلم الطالب فى معمل علم النفس الممر الصحيح فى المتاهة وهذه الشروط هى :

١ ــ الدافعية : إن وجود الدافع المناسب شرط أساسى لمعظم أنواع

التعلم إن لم يكن لها كابحا ، إذ ينبغي أن تكون هناك حاجة مبدئية أو حافز للبدء في نشاط . إذا أريد أن يحدث التعلم . وقد نضع العمل المطلوب تعلمه أمام الطالب ولكنه لايتعلم إلا إذا توافر لديه الدافع لذلك ، والدافع ينشط الكائن الحي فيبدأ السلوك ويحافظ على استمراره . وهناك شروط أخرى ينبغي أن تتوافر على أية حال إذا أريد حدوث التعلم ، حتى لو توافر لدى الكائن الحي دافع للتعلم كالنضج مثلا .

٢ — استجابات متعددة : واضح أنه لكي يحدث التعلم ، لابد أن يحدث مايتعلم . فوظيفة الدافعية أن تدفع الكائن الحي إلى إصدار استجابات كثيرة مختلفة ، ومن بينها الاستجابة التي تتعلم ، والمتعلم عادة ، يصدر استجابة بعد الأخرى مما يوجد في حوزته أو في حصيلته حتى يتوصل إلى التتابع الناجح للاستجابات ، ويطلق على هذا التباين في الاستجابه سلوك المحاولة والخطأ . وعندما يكون هذا السلوك قابلا للملاحظة والتسجيل بواسطة المجرب يعرف بسلوك المحاولة والخطأ الظاهر ، ويتوقف طول فترة المحاولة والخطأ بالنسبة للإنسان على طبيعة العمل وصعوبته ، وعلى قدرة المتعلم على الإستجابة باستخدام بدائل رمزية ولفظية للأفعال الظاهرة . يقال أنه يستخدم المحاولة والخطأ الكامنة ، مثلا الطالب الذى يمارس جمع الأعداد عقليا ويراجع الاجابة قبل كتابة أى شىء على الورق يستخدم المحاولة والخطأ الكامنة ، وكلما ازداد تعقد الموقف انفسح المجال للتعلم بالمحاولة والخطأ الكامنة .

٣ — التعزيز : يميل الشخص المدفوع إلى تعلم تلك الاستجابات المتبوعة بالأشباع . أى تلك التي تنقص دافعيته أو حافزه ، وهناك مبدأ أساسى للتعلم ينص على أن تحقيق الهدف يقوى الاستجابات السابقة على

Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

ذلك مباشرة . وهذا يزيد من احتمال انتقاء هذه الاستجابات وتكرارها نتيجة لذلك ، حين يحدث الموقف ثانية ، وكثيراً ما نطلق على الأشياء أو المواقف التى أظهرت القدرة على تقوية الاستجابات ، معززات reinforcers أو إثابات rewarbs . والفرص التى تشبع الدافع توفر التعزيز الذى يعتبر لازما للتعلم .

٤ — التكرار : متى كون الفرد تتابعا سلوكيا صحيحا ، فإن التكرار يساعد على الكفاية فى الأداء وسهولته ونعومته . وعلى هذا يتيح التكرار الفرصه لكى يعمل التعزيز عملة ، وبناء على ذلك تتحسن المهارة ، ويتاح لها أن تصبح راسخة ثابتة ، وينبغى أن نبرز أن التكرار دون دافعية للتعلم قليل القيمة فى تحسين التعلم .

العلاقة بين التعلم والسلوك

تختلف كلمة تعلم عن كلمة سلوك فهما لا يعبران عن ظاهرة واحدة . وعلى أية حال . يستنتج التعلم من السلوك . والتعلم فى أساسه هو عمليه تكمن وراء التغير التقدمى فى السلوك ، وهو لا يلاحظ فى حد ذاته ، وإنما يتعرف عليه على نحو مباشر ، ونقيسه بملاحظه أثره على ملامح معينه فى السلوك ، ونختار عادة أحد مقاييس الأداء الذى يتغير بحدوث التعلم كمحك الكفاية فيه ، وتستخدم هذه التغيرات فيما يقاس ، فى هذه الحالة كدليل غير مباشر على التعلم . ومحكات الكفاية فى الأداء كثيرة ، ومنها عدد الاستجابات فى الوحدة الزمنية ، والزمن اللازم للاستجابة على نحو ما ، وحجم الاستجابة ، ودقتها .. إلخ . وفيما يلى نورد أمثلة لهذه المحكات :

(أ) عدد الكلمات التى تكتب على الآلة الكاتبة فى فترات زمنية متتابعة المقدار كل منها ٣ دقائق .

(ب) الزمن اللازم لهروب القط من محارة .

(جـ) الزمن اللازم لعبور متاهة من بدايتها إلى الهدف المحدد .

(د) عدد الاستجابات الصحيحة فى اختبار الحساب .

(هـ) عدد الأخطاء فى المحاولات المتتابعة فى تعلم متاهة .

وبما أن الأداء قد يتأثر بكثير من العوامل الغريبة أو الخارجية ، فإن محكات الكفاية التى تستند إلى الأداء قد تعكس عملية التعلم على نحو غير كامل . فالعقاقير المنشطة مثلا قد تزيد معدل أداء عمل معين . ويمكن أن نستنبط استنباطات غير سليمة عن التعلم ، إذا استخدمنا فى مثل هذه الحالة معدل الاستجابة أو عددها للاستدلال على التعلم . وهناك عوامل أخرى كالتعب ، والنضج وغيرها قد تؤثر فى الأداء وتفسد العلاقة المألوفة بين التعلم ومقدار الاستجابة .

وفضلا عن ذلك ، فإننا حين نستخدم أكثر من محك للكفاية فى موقف تعلم ، فإن النتائج التى نحصل عليها بمقياس قد تختلف فيما يبدو مع تلك التى نحصل عليها بمقياس آخر . ويرجع هذا إلى أن صلة مقاييس الاستجابة بالتعلم يختلف بعضها عن بعض فإذا استخدمنا عدد الاستجابات الصحيحة فى اختيار كمقياس للتعلم فإننا ينبغى أن نتوقع أن هذا العدد سيزيد بحدوث التعلم . ومن ناحية أخرى إذا قررنا استخدام مقدار الزمن المطلوب لأحداث الاستجابة الصحيحة كمقياس للتعلم ، فإن من المتوقع أن يتناقص ما يقاس بتقدم التعلم ، وكل نوع من أنواع هذه القياسات يعكس عملية التعلم بطريقته : ومع هذا فقد يبدو فى ظاهره مختلفا عن الآخر اختلافا تاما . فى الحالة الأولى نحصل على عدد يدل على زيادة المتغير وفى الثانية نحصل على عدد يدل على نقصان متغير آخر .

وهذه الاعتبارات تبين لنا وجوب التحوط والحذر عند القيام باستنتاجات عن التعلم من ملاحظتنا للاداء ، وينبغى على المجرب أن يختار محك الكفاية الذى يناسب التعلم فى الموقف الذى يعالجه ، فحين يتعلم فرد حل لغز معقد وله حل واحد صحيح فإنه لا يمكن أستخدام عدد الاستجابات الصحيحة كمقياس للتعلم لأنه لا يوجد إلا استجابة صحيحة واحدة ، وقد يكون المقياس الأصح هو اتخاذ الزمن اللازم لحل اللغز . وبالنسبة للأعمال التى تتطلب كثيراً من الاستجابات كحفظ قائمة من المفردات ، قد يؤخذ عدد الاستجابات الصحيحة فى كل محاولة على أنه أفضل مقياس للتعلم ، وقد يكون الوقت اللازم لتعلم القائمة الثانية مقياسا أقل دقة فى تعبيره عن التعلم .

ويمكن فهم خصائص معينة لمنحنيات الأداء التجريبى على نحو أفضل حين تتضح العلاقة بين السلوك والتعلم ومنحنى الأداء كسجل للسلوك قد يتأثر بعوامل كثيرة غير التعلم ، كصوت جرس ، أو بوق سيارة ، أو قلم مكسور أو غير ذلك من العوامل غير ذات الصلة بالتعلم . والتى قد تجعل منحنى الأداء غير منتظم وقد نجد أن عدم الانتظام هذا بالنسبة لأى فرد هو القاعدة وليس الاستثناء . ونحن نجد على أية حال فى مواقف التعلم المضبوط أن من الأسلم افتراض أن معظم الذبذبات فى الأداء ترجع إلى عوامل عشوائية غير تعلمية ، فعملية التعلم التى نستنبطها من الأداء عملية منتظمة . وهذا الانتظام يتيح رؤية الاتجاه العام نحو التحسن والتقدم فى معظم منحنيات الأداء .

إن عدم الانتظام الذى يرجع إلى العوامل الخارجية ، والاتجاه العام الذى يرجع إلى التعلم خاصيتان يمكن إدراكهما معا فى مواقف التعلم

فى الحياة اليومية ، ففى تعلم كرة السلة قد يختلف الفرد من يوم إلى آخر فى عدد الكرات التى يسجلها ، وقد يرجع هذا إلى ظروف مثل السهر فى الليلة الماضية ، والعمـــل المضنى السابق على وقت اللعب ، وأحوال الجو وغير ذلك ، ومع ذلك سوف يلاحظ اطراد فى التحسن باستمرار التدريب وهذا التحسن العام يدل على أن تعلما قد حدث .

وعند دراسة عملية ، من المرغوب فيه حذف التباين الذى يحدث فى منحنيات الأداء والذى يرجع إلى عوامل غير تعلمية على قدر الإمكان ، ويحدث هذا تجريبيا بضبط موقف التعلم ضبطا دقيقا ، وهذا يتم بالطريقة الاحصائية أيضاً ، باستخدام متوسط الأداء لمجموعة من الأفراد بدلا من استخدام درجات فرد واحد ، فمنحنيات الأداء الجمعى توضح الاتجاه العام للتعلم ، وذلك لأن أثر العوامل العشوائية غير التعلميه يقل نتيجة لحساب متوسط تقديرات كثيرة ، وبينما نجد أن منحنى أداء الفرد بذبذباته المختلفة يمثل السلوك خلال التعلم تمثيلا أقرب إلى الواقع إلا أن تقديرات الأداء الجمعى تؤدى إلى عمل منحنى أكثر نعومة ، وتصور الاتجاه العام لعملية التعلم على نحو أفضل من التقدير الفردى .

منحنيات التعلم

يمكن قياس التغيرات فى الأداء فى موقف التعلم قياساً كمياً ، كما لاحظنا من قبل ، وذلك باختيار محك للكفاية ، مثلا عدد الأفعال أو الوحدات السلوكية التى تحدث فى الوحدة الزمنية . وملاحظة ما يطرأ عليها من

تغير . وعلى الرغم من أن هذا يتطلب فى العادة استخدام أساليب خاصة فى معمل علم النفس ، إلا أن العملية التى تدرس فى المعمل هى أساسها ما يحدث فى الحياة اليومية . فالتعلم إذن عنوان مريح للعملية التى تختفى وراء خصائص معينة لسلوك متغير نلاحظها أو نقيسها .

ومنحنى تعلم الأداء وسيلة توضح مايحدث من تقدم فى التعلم ، ونلاحظ فى الجدول رقم (١) تقديرات حصل عليها المفحوص خلال فترات متتالية مقدار كل منها دقيقة ، وكان خلال هذه الفترات تقوم بتحديد الأرقام الصحيحة التى تقابل أشكالا هندسية وذلك بعد تزويده بمفتاح يحدد هذه العلاقة . ومحك الكفاية هو عدد الأشكال الهندسية التى يتوصل إلى مايقابلها من أعداد فى فترة دقيقة واحدة .



الجدول رقم (١)

عدد الأرقام المقابلة للأشكال الهندسية التى توصل إليها (أ)

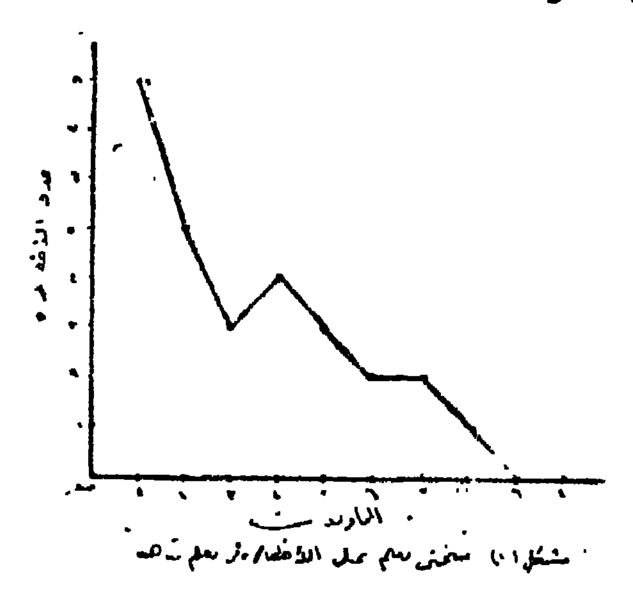
فى فترات الممارسة المتتالية

رقم المحاولة	عدد الأرقام	رقم المحاولة	عدد الأرقام
١	٤١	١١	١٦٣
٢	٧١	١٢	١٦٧
٣	٩٣	١٣	١٦٠
٤	١١٠	١٤	١٦٦
٥	١٢٤	١٥	١٧٠
٦	١٤١	١٦	١٧٧
٧	١٤٤	١٧	١٧٦
٨	١٥٤	١٨	١٨٥
٩	١٤٩	١٩	١٨٧
١٠	١٦٥	٢٠	١٦٩

ولكى نرسم منحنى للأداء ، نرسم الأحداثى السينى (الأفــــق) ، والأحداثى الصادى (العمودى) على ورق مربعات ، ويطلق على نقطة تقابلهما نقطة الأصل وهذا النوع من الورق مقسم طولا وعرضاً إلى سنتيمترات ومليمترات . وقد تعبر عن كل وحدة بمسافة طولها سنتيمتر واحد . أو بجزء من السنتيمتر أو أكثر ذلك أن اختيار الوحدات مرهون بسعة الحيز الذى نرسم فيه ، والقيم التى نريد تمثيلها . ويحسن أن يكون عرض الرسم أكبر قليلا من ارتفاعه . أى أننا فى هذا المثال سنقسم المحور الأفقى (الأحداثى السينى) إلى وحدات بحيث تمتد المحاولات المتتابعة إلى نهاية الخط القاعدى . وينبغى أن توضع المحاولة الثانية بحيث تبتعد عن المحاولة الأولى بمسافة تساوى بعد المحاولة الأولى عن نقطة الأصل . تم المحور الرأسى

(الأحداثى الصادى) إلى وحدات بحيث أن النقطة التى تبين أكبر عدد من الاستجابات الصحيحة (عدد الأرقام) تقابل قمة الأحداثى الصادى. وابدأ هذا المحور بقيمة أقل قليلا من تقدير المحاولة الأولى (٤١ رقما) أو بصفر إذا كانت بعض القيم صفرية أو قريبة من الصفر. اكتب أرقام المحاولات وأرقام المقياس العامودى فى الأماكن المناسبة بجوار النقط الموضحة فى الشكل واكتب تحت الأحداثى الأفقى «المحاولات» وبجوار الأحداثى العامودى «مقدار ما أنجز» أو «عدد الأرقام».

وإذا كانت الوحدات التى يمثلها المحور العمودى بعيدة عن الصفر. فمن المريح توضيح ذلك بقطع هذا المحور لتوضيح أن القيم المبينة عليه بعيدة عن الصفر بعداً كبيراً وعندما تستخدم مقاييس معينة للتعلم (عدد الأخطاء فى المحاولة أو مقدار مايتم فى وقت محدد) يمكن أن يوجد تقدير مقداره صفر وفى حالات أخرى حيث تستخدم مقاييس أخرى للتعلم (الزمن المستغرق لإتمام الأداء) — يعتبر الحصول على تقدير مقدارة صفراً أمراً مستحيلا لأنه من غير المتصور أو المعقول أن يقوم فرد بعمل فى صفر من الوحدات الزمنية.



وفى كثير من الحالات . حين يستخدم الزمن كمقياس للتعلم فإن الزمن الذى تستغرقه المحاولة الأولى يكون عادة كبيراً جداً بمقارنته بالزمن المطلوب للمحاولات الأخرى، فقد يكون الزمن المطلوب للمحاولة الأولى ٨٠٠ ثانية . بينما المطلوب للمحاولة الثانية ٧٥ ثانية فقط والزمن المطلوب للمحاولات التالية أقل فأقل حتى يصل إلى الحد الأدنى ١٤ ، ١٥ ثانية فى المحاولة ، وعند رسم هذا المنحنى يجب أن نلاحظ أننا إذا قسمنا الأحداثى الصادى إلى ٨٠٠ وحدة ، فإن المنحنى سوف يظهر إنخفاضاً مفاجئاً بين المحاولة الأولى والمحاولة الثانية ثم يستوى بحيث يصبح مستقيما تقريبا فى بقية المحاولات ، ولما كنا قد نفترض أن هذا الخط ليس تمثيلا صادقا للتقدم فى التعلم ، ولما كان الزمن المطلوب للمحاولة الأولى قد يكون مرهونا بعوامل الصدفة وليس راجعا للتعلم . فإننا نكسر الأحداثى الصادى قريبا من القمة ، ونضع القيم المتطرفة فوق الكسر وبذلك تكون أعلى قيمة على الخط غير المكسور هى قيمة المحاولة الثانية أو الثالثة ، وتوضع القيم المتطرفة فوق الكسر ، والخط الذى يربط بين هذه القيم (المنحنى) يكسر عند نفس النقطة الموازنة لنقطة الكسر فى الأحداثى الصادى .

ضع على كل جدول رقما وعنوانا ، وكذلك على كل شكل ، وإذا كان الجدول صغيراً كالجدول رقم (٢) فإنه يمكن وضعه فى قمه الصفحة التى تحتوى على الرسم البيانى . وإلا ضعـــه على صفحه مقاربا للشكل بقدر الإمكان .

ومنحنيات التعلم ترتفع من أدنى اليسار إلى أعلى اليمين كما فى شكل (١) أو تنزل من أعلى اليسار إلى أدنى اليمين كما فى شكل (٢) ، ويلاحظ على وجه العموم أن المنحنى (١) يصعد حين يدل المحور الرأسى على مقدار

ما ينجز فى كل فترة ممارسة كما فى الشكل (١) وينزل المنحنى حين يبين المحور الرأسى من الرسم مقدار الوقت اللازم لكل وحدة عمل ، أو حين يبين عدد الأخطاء فى كل محاولة من المحاولات المتتابعة .

الجدول رقم (٢)

عدد الأخطاء التى قام بها الشخص (أ)
فى المحاولات المتتابعة فى تعلم متاهة بسيطة

المحاولات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
عدد الأخطاء	٨	٥	٣	٤	٣	٢	٢	١	٠	٠

وتكشف دراسة المنحنى فى شكل (١) ، وفى شكل (٢) عن حقائق هامة بمعدل التعلم ، وانتظام التقدم من محاولة إلى أخرى : وواضح أن أسرع الخطوات فى تحقيق الكفاية تلك التى تتم فى المحاولات المبكرة ، ويلى ذلك سلسلة من فترات الممارسة التى يتحقق فيها بالتأكد مقادير أقل من التحسن . ثم قد يحدث بعد ذلك ارتفاع متسق من حيث الكفاية فى المحاولات الأخيرة ، ويدل الارتفاع المستمر فى الشكل الأول خلال المحاولات القليلة الأخيرة على أن فى الامكان حدوث تحسن بعد المحاولة العشرين . أما فى المنحنى الثانى فإن أعلى درجة ممكنة من الكفاية كما تظهر فى تناقص عدد الأخطاء قد تحققت فى المحاولة (٩) ، وعلى الرغم من أن الاتجاه العام فى كلا المنحنيين هو نحو التحسن فى الكفاية فإن اتجاه الأداء من محاولة إلى محاولة أخرى غير منتظم ، وخاصة فى أجزاء معينة من سلسلة الممارسات . والواقع أن مستوى الكفاية فى بعض المحاولات لم يصل إلى مستواها فى محاولات سبقت بالنسبة لها .

ماهى الخصائص التى تمثل منحنيات التعلم أفضل تمثيل ؟

لقد رأى كثير من الكتاب أن منحنى التعلم الشائع يتميز بمعدل أولى سريع التحسن يليه معدل من التحسن أبطأ فأبطأ بالمضى قدماً فى التعلم ، ومثل هــــذه المنحنيات كثيراً ما تكشف بعد عدة محاولات عن هضبة أو استواء يليه ارتفاع ثان ، وهناك عدة عوامل تؤثر فى شكل منحنى التعلم ومن بينها :

١ — طبيعة الوظيفه المقيسة .
٢ — محك الكفاية (وحدة القياس) .
٣ — قدرة الشخص .
٤ — الظروف التجريبية مثل وجود أو عدم وجود مثيرات مشتتة، والتعب والدافعيه القوية .. الخ .
٥ — الأساليب التى تتبع فى رسم المنحنى .

وتقترب منحنيات التعلم عادة من شكل من الأشكال الأربعة التى تظهر فى الشكل (٣) . ففى أ نجد أن المنحنى يتخذ اتجاها متصاعداً ، وقد يتخذ اتجاها تنازلياً كما فى الشكل السابق (٢) ، إذ أن معدل التعلم يتسم بالتعجيل السالب أى أن التحسن فى الكفاية من محاولة إلى أخرى يتناقص كلما طالت سلسلة المحاولات . وبعبارة أخرى فإن التحسن فى الكفاية من المحاولة الثانية إلى المحاولة الثالثة يكون أقل من التحسن الحادث من المحاولة الأولى إلى الثانية ، والتحسن من المحاولة الثالثة إلى الرابعة أقل مما وجد بين الثانية والثالثة . . الخ . وعدد الأرقام المقابلة للأشكال الهندسية فى كل وحدة زمنية يؤدى إلى منحنى من هذا النوع .

ويبين المنحنى ب من الشكل (٢) تعجيلا إيجابيا . أى أن معدل التحسن أو الزيادة فى الكفاية من محاولة إلى أخرى يزيد كلما امتدت المحاولات . ونحصل على هذا النوع من المنحنى بالنسبة لتعلم السير على حبل ، وعندما يكون محك التحصيل هو عدد البوصات التى يمشيها الشخص فى كل محاولة قبل السقوط من فوق الحبل ، وتعتبر المنحنيات ذات التعجيل الإيجابى الحقيقى ، والتى لا تكون انعكاسا لطريقة رسم المنحنى نادرة . والشائع أن نجد أن التعجيل الإيجابى الذى يستمر فترة طويلة نسبيا ، يليه تعجيل سلبى ، أى أن التعلم يتقدم ببطء فى البداية ، ثم بسرعة أكبر ثم أبطأ مرة أخرى . ويؤدى هذا إلى منحنى على شكل حرف S مشابه للمنحنى جـ فى الشكل (٣) وحفظ الشعر يؤدى إلى هذا المنحنى حيث تكون الدرجة هى عدد الأبيات التى يمكن استرجاعها بعد كل محاولة . وفى بعض الأحيان نجد أن منحنى التعلم يمضى فى خط مستقيم دالا على أن التعجيل صفرى كما فى المنحنى د من الشكل (٣) . وهذا المنحنى الخطى قد نجده فى تعلم تقاذف كرتين (أى الاحتفاظ بإحدى الكرتين فى الهواء فى الوقت الذى يمسك فيه الفرد بالكرة الأخرى ليقذفها إلى الهواء) . عندما تكون الوحدات على الخط السينى هى المحاولات وتعبر كل وحدة عن عدد متساو من الرميات إلى الهواء . وهذا المنحنى نادر جدا ، ويوجد التعجيل الصفرى فى التعلم عادة خلال عدد قليل من المحاولات بين سلسلة أطول من المحاولات . وأكثر أنواع منحنيات التعلم شيوعا تلك التى تتسم بالتعجيل السالب .

أن التحليل السليم لمنحنيات التعلم يتطلب الالتفات إلى أمرين : الحدود الفسيولوجية والهضاب . والحد الفسيولوجى هو مستوى الأداء فى أى عمل حركى ـ الذى لا يستطيع المتعلم أن يتعداه بسبب وجود حدود فيزيقية بالنسبة للسرعة أو غيرها من الانجازات التى تعتمد على الأعصاب

وعضلات الكائن الحى . مثلا إذا كانت الاستجابات هى حركات اليد فى الكتابة ، فليس هناك حد فيزيقى أعلى للسرعة التى يمكن أن تصل إليها اليد وعلى أية حال ، فإننا لانجد فى ظروف الحياة اليومية . ولا فى المعمل ، أن الكائن الحى المستجيب يعمل وفقا لحدوده النهائية فى الأداء ، حتى بعد ممارسة طويلة . والحقيقة أننا نجد فى أعمال مثل الكتابة على الآلة الكاتبة ، والكتابة التلغرافية ، حتى بعد سنوات من الممارسة أن الفرد لا يصل إلى أعلى مستوى للأداء ، ولو أننا استحدثنا طرقاً أفضل للعمل ، أو زدنا الدافعية عن طريق التنافس ، فإننا سنجد أن المتعلم يتقدم إلى تحصيل أكثر كفاية ، وعلى الرغم من أن هـــذا يصدق على كل من الأعمال البسيطة والمركبة ، إلا أن الحد الفسيولوجى يكثر احتمال الوصول إليه فى الأداء السهل . أى فى الأعمال البسيطة ، فالممارسة الطويلة فى توزيع أوراق اللعب ورقة ورقة يقترب باللاعب من حده الفسيولوجى عن الممارسة الطويلة للكتابة على الآلة الكاتبة .

أما عن الفترات الزمنيه التى لايظهر فيها تحسن فى الكفاية ، أو التى يكون التحسن فيها قليلا . والتى تبدو فى المنحنى على شكل خط مسطح . يستمر خلال عدة فترات للممارسة فيطلق عليه هضاب . وهناك هضبة فى الشكل (١) تستمر من المحاولة ١٠ إلى المحاولة ١٤ ويتبع هذه الهضبة تحسن لاحق فى الكفاية : وتظهر الهضاب فى المنحنيات التى تمثل التحسن فى تعلم الآلة الكاتبة والتلغراف ، ورمى الكرة المعقد وغيرها من الأدوات المعقدة ؛ وهى تظهر مرات أقل فى منحنيات التعلم للأعمال البسيطه: ولقد افترضت تفسيرات مختلفة للهضاب فى منحنى التعلم ، ومن بينهـــا التفسيرات التالية :

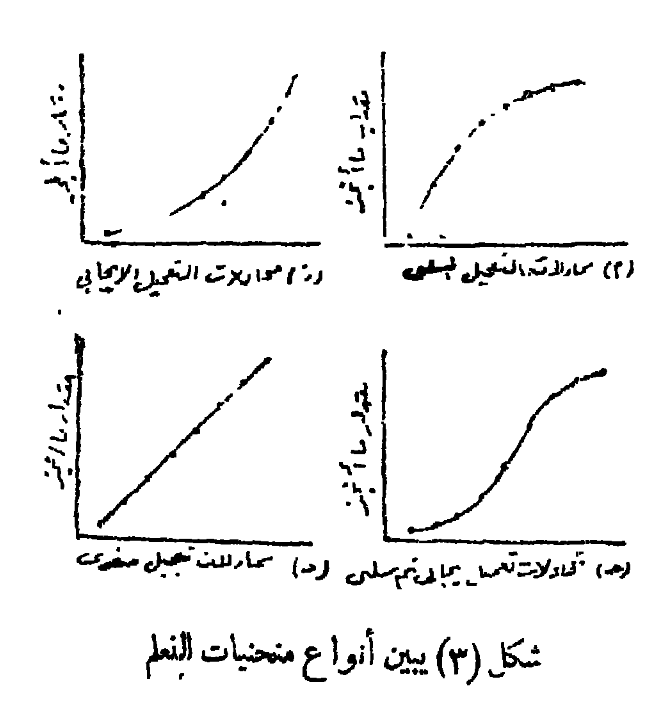
١ ـ النظرية القائلة بوجود نظام هرمى مدرج من العادات : تفترض

أنه عند تعلم عمل معقد . تكتسب الوحدات البسيطة أولا كأساس ثم تتكون الوحدات الأعلى . وعلى هـــذا يتطلب الاستقبال التلغرافى للكلمات اتقان عادات الحروف ؛ فينعكس التأخر الذى يحدث أثناء اتقان هذه العادات فى فترة عدم التحسن فى منحنى التعلم .

٢ - بعد ممارسة العمل التعلمى بعض الوقت يفقد المتعلم حماسه . وتنقص الدافعية وتحدث الهضبة نتيجة لما يترتب على ذلك من التراخى فى بذل الجهد .

٣ - ترجع الهضاب إلى الجهد الزائد الذى يساء استخدامه ، أو إلى استثارة انفعالية أو تعب .

لاحظ أن الهضاب التى تنطبق عليها هذه النظريات . توجد فقط فى منحنيات التعلم الفردية ، أما الهضاب فى المنحنيات التى تمثل درجات أداء



شكل (٣) يبين أنواع منحنيات التعلم

الجماعة وتشتق من وسيط أداء الجماعه أو متوسطها فترجع فى الغالب إلى طريقه حساب المتوسط .

ويظهر منحنى تعلم الجماعة القائم على متوسط درجات أفرادها أو وسيطها إنتظاماً أكبر فى اتجاه التحسن أكثر من المنتجات الفردية .

طريقة كتابة التقرير عن التجربة

ينبغى أن يشتمل التدريب على الإجراءات التجريبية قدراً من التدريب على عرض بيانات ومواد التجارب بطريقة معيارية . وهـــذه الصورة القياسية مطلوبة سواء كتب التقرير فى كراسة معمل علم النفس ، أم قدم للنشر فى مجلة علمية ، وقد تتغير محتويات التقرير من ميدان علمى إلى آخر غير أن صيغته لها من الاطراد مايجعلنا قادرين على تحديد القواعد التالية التى ينبغى أن يراعيها كل تقرير ، وبالتالى يمكن الحكم على جودة التقرير أو رداءته فى ضوء هذه القواعد . وفيما يلى نذكر متطلبات التقرير العلمى المقبول :

العنوان : ينبغى أن يعبر العنوان المنتقى فى وضوح شديد عن طبيعة التجربة وينبغى أن يظهر على الصفحة الأولى من التقرير على الغلاف إن وجد .

المشكلة : أنها صياغة للغرض من التجربة وللفروض التى ستوضع موضع الاختبار فيها . وينبغى أن تكون هذه الصياغه موجزة وتنصب على المشكلة مباشرة . وينبغى أن تبين مايقاس أو مايقام البرهان عليه أو ما يدحض . وينبغى أن يتحدد الهدف من التجربة قبل البدء فيها أو البرهنة على صحة أوخطأ فرضها وهذا يساعد على تحديد الاجراءات الموصلة إلى الهدف المعين ، ويساعد على اقتصاد الوقت الذى قد يضيع فى نشاطات جانبية مثيرة للاهتمام وإن لم تتصل بصلب موضوع المشكلة .

الجهاز والأدوات : يجب وصف المواد المستخدمة فى التجربة وإثباتها. وفى حالات كثيرة يكفى ذكر أسمائها ، لأن الوصف متوافر فى مصادر علمية أخرى .

الطريقة : إن الوصف الدقيق للطرق والإجراءات المتبعة فى جمع البيانات ضرورة مطلقة ، والحق أنه فى معظم الحالات ، تكون الطريقة هى الأساس الوحيد للتوصل إلى تفسير سليم للبيانات . وينبغى أن يشتمل وصف الطريقه على التعليمات التى القيت على المفحوصين حرفيا . وتسجيل الظروف التى تم تنفيذ التجربة فى ظلها . وينبغى أن يكون هناك أيضا إشارة إلى جميع الاجراءات التى تتخذ للتعرف على المتغيرات التجريبية وضبطها مثلا ، آثار التعب ، والتعلم ، والدوافع .

النتائج والمناقشة :

توضح جميع البيانات فى هذا الجزء من التقرير . وقد تكون هذه فى صورة بيانات كما تم الحصول عليها أصلا ، أو بيانات مشتقة من البيانات الأصلية . والبيانات الأصلية هى مالوحظ أو ماسجل من ملاحظات خلال إجراء التجربة فعلا . والبيانات المشتقة هى الأشكال والرسوم البيانية ، والمقاييس التى تنتج عن معالجة البيانات الأصليه رياضيا ، أو بأسلوب مقنن آخر . وقد يترتب على هذه المعالجات نتائج صناعية ، ولذلك فإن من المنصوح به دائما تقديم البيانات الأصلية مصاحبة للتقرير ، وتنقسم البيانات إلى قسمين . أحدهما بيانات كيفية ، إجابات عن أسئلة « ماهى الوقائع التى حدثت ؟ » .

والقسم الثانى : كمى ، إجابات عن أسئلة مثل « كم ؟ ومقدار؟ وماشابه ذلك » . وفى معظم التقارير التجريبية النفسية نجد بيانات كميه يصحبها

بعض البيانات الكيفية ، وقد تتألف الأخيرة من وصف مختصر يوضح نقطاً معينة فى التقرير لا يمكن للأرقام وحدها أن توضحها . وتوضع البيانات الأصلية عادة فى ملحق للتقرير . أما البيانات المشتقة فتكون فى مواضعها الصحيحة عند مناقشة النتائج .

وعند مناقشة النتائج يستطيع الباحث أن يقدم تفسيره للبيانات ،وقد يظهر عدم اتساق واضح ، وتبدو نقط غامضة فيما يتصل بالبيانات فى الجداول والرسوم البيانية . وهذه تتطلب من الباحث أن يفسرها ويقدم بعض التوضيح لها . ويشتمل هذا الجزء أيضاً على مقترحات لتحسين أسلوب التجربة أو أدواتها وقد يقترح المجرب تجارب أخرى يقوم بها غيره من الباحثين . وإذا تعارضت نتائج التجربة مع نتائج تجارب سابقة مشابهة . يستطيع المجرب أن يحاول تفسير هذا التعارض أو الاختلاف.

كما يشتمل هذا الجزء على إجابات عن الأسئلة التى تطرحها التجربة ، وهذه الأسئلة فى التجربة المعملية توجه الطلاب إلى نوع المناقشة المطلوبة فى هذا الجزء من التقرير . ويستطيع الطالب أو المفكر المستقل أن يوسع المناقشه المتصلة بهذه الأسئلة .

الخاتمة :

يحتوى هذا الجزء من التقرير على تعميمات تستند إلى بيانات التجربة. وتكون مختصرة وتجيب على الأسئلة التى طرحت عند تحديد الهدف من التجربة . وتتخذ صورة المبادىء العامة أو القوانين . ولو أنه فى تجارب المعمل لن تكون التعميمات بعيدة المدى . ولكنها قد تلخص ما تمت البرهنة على صدقه أو كذبه . وينبغى أن يكون واضحا أن صدق النتائج النهائيه يتحدد كلية بصدق البيانات التى تعتمد عليها . فإذا جمعت هذه

البيانات فى ظروف تنحرف كثيراً عن الموقف التجريبى المثالى. لا يمكن أخذها مأخذ الجد.

وهذا النوع من الكتابة يختلف فى نقاط كثيرة عن الكتابات التى تتطلبها مقررات دراسية أخرى. فالأسلوب الفردى فى الكتابة، والرأى ليس له قيمة كبيرة إذا قورن بالوصف الدقيق الواضح للحقائق، والاستطراد الذى لا صلة له بالبيانات فى التجربة لا موضع له فى التقرير التجريبى.

التجربة الأولى

مقارنة الأداء القائم على معرفة النتائج بالأداء دون معرفتها :

عندما تناولنا الطريقه العلمية بالدراسة، اهتممنا بدور الفرض، وطبيعة المتغيرات، والحاجة إلى الضوابط والخصائص العامة للتجربة، والسؤال الذى نطرحه هنا هو : كيف تعمل هذه العوامل والمبادىء فى تجربة معملية فعلية؟ وهذا هو موضوعنا الحالى.

نحتاج عادة إلى الممارسة لتحسين المهارة فى أداء معين، كالكتابة على الآلة الكاتبة، ورسم خط مستقيم والسباحة الخ. ويصدق هـــذا على الأعمال البسيطة والأعمال المعقدة، والحقيقة أن هناك فكرة شائعة مؤداها «أن الممارسة تؤدى إلى الاتقان»، ولكن هل الممارسة وحدها تحسن المهارة فى ظل جميع الظروف؟ لقد بين ثورنديك أن مجرد تكرار السلوك دون معرفة نتائجه لا يؤدى إلى تعلم. فلم يجد تحسناً بعد رسم خط طوله أربع بوصات ثلاثة آلاف مرة، والعينين معصوبتين ولقد اتضح من الدراسة المسحية للأبحاث السابقة أن بعض عوامل أخرى إلى جانب الممارسة أساسية للتقدم فى التعلم، وأحد العوامل الهامة فى هذا المجال الدافعية.

وتتصل الدافعية بعوامل خاصة مثل الحاجة إلى التحسن ومقدار النجاح الذى يحققه المتعلم، ومعرفة النتائج ،وهذه العوامل تعمل معاً عادة،ولكن يمكن فى تجربة معملية حسن ضبطها تحديد آثار كل منها على حدة .

ويتفق الباحثون على أن معرفة النتائج تحسن الأداء ، وقد وجدهذا فى أنواع من السلوك مثل التآزر الحركى لليدين، وزيادة قوة قبضة اليد كما يقيسها الديناموميتر ، والطيران وتعلم المواد اللغوية ، ويتناسب التحسن فى الأداء الذى يرجع إلى معرفة النتائج مع مقدار مايعطى من معرفة أى أن الدقة تتزايد حين يوضح للمفحوص مقدار خطئه .

ولمعرفة النتائج هدفان :

١ — أنها تمكن الفرد من تقويم كفايته وتغيير استجاباته لتحقيق دقة أكبر .

٢ — أنها تشعره بالرضا بوصوله للهدف . ويميل الفرد إلى تكرار السلوك المثاب والبحث عن نجاح أكبر فى العمل . ومن ناحية أخرى ، إذا استبعدنا معرفة النتائج بعد تعلم المهارة إلى درجة كبيرة ، تتناقص الدقة فى الأداء بسرعة .

ولقد شرحنا معنى الفرض وطبيعته ولذلك نصوغ الفرض فى هذه التجربة كما يلى : « الممارسة مع معرفة النتائج أكثر فاعلية فى تحسين الأداء من الممارسة دون معرفة النتائج » .

وينبغى أن يشتمل التصميم التجريبى على عدة أجزاء ، فهناك تحديد الغرض من التجربة ، واختيار الأدوات التى تناسب الطريقة . ووصف دقيق لإجراء التجربة ، وعمل المفحوص هو أن يحاول رسم خطوط كل منها ٣ ١/٢ بوصة دون مساعدة البصر : وهذا عمل بسيط يسمح بضبط الإجراءات التجريبية بدقة لاختبار الفرض . والهدف فى هذه التجربة

هو قياس أثر الممارسة على رسم خطوط كل منها ٣ ١/٢ بوصة مع معرفة النتائج، وبدون معرفتها . وستتاح لك فرصة لمعرفة عناصر الخطة التجريبية ، كالمتغيرات المستقلة ، والتابعة ، والمتغيرات التى تضبط تجريبياً .

ويتطلب تحديد خطوات البحث أيضاً . تحديد المواد والإجراءات التى تتخذ لتحقيق الهدف تحديداً مفصلا ، ولا بد للطالب عند عمل هذا أن يحدد المتغير المستقل والمتغير التابع ، والمتغيرات التى تضبط تجريبيا ، وقد ناقشنا هذه المتغيرات من قبل .

ومن المهم هنا أن نؤكد قيمة الفهم المتقن لسبب القيام بالتجربة أى اختبار صحة الفرض ، وكيف وضع المجرب الخطة لاختبار ذلك الفرض وينبغى أن يفهم ذلك فهما واضحا فى بداية التجربة وألا ينساه فى كل خطوة من خطوات التجربة وخلال تحليل النتائج ، وسيؤدى هذا إلى القيام بتجربة مرضية ، تؤدى إلى نتائج نهائية سليمة ، وهذه النتائج النهائية او الاستنتاجات ينبغى أن تجيب عن الأسئلة التى أثيرت عند الكلام عن هدف التجربة منها وسنعرض هنا للتصميم التجريبى .

المشكلة : هدف هذه التجربة هو :

١ — قياس تأثير معرفة النتائج على رسم خطوط طول كل منها ٣ ١/٢ بوصه .

٢ — التعرف على الأجزاء الأساسية فى تصميم تجريبى سليم ، من تأكيد خاص على المتغير المستقل والمتغير التابع والمتغيرات التى تضبط تجريبياً .

الأدوات : شريط أو منديل يوضع على العينين فيحجب النظر ، مسطرة ، قلم رصاص ، ورقة إجابة .

الطريقة : يعمل الطلاب فى أزواج ، ويحدد المدرس مسار التجربة : التتابع أ ب ، ب أ لكل زوج بالتبادل بحيث أن الأزواج التى التى تقوم بالتجربة بالترتيب أ ب ، تساوى الأزواج التى تقوم بالترتيب ب أ .

بالنسبة للأزواج التى تقوم بالتجربة بالترتيب أ ب فإنه ينبغى عليها أن تتبع التعليمات الخاصة بالحالة (أ) (عدم معرفة النتائج) أولا ثم بعد ذلك تتبع التعليمات الخاصة بالحالة ب (يخبر المختبر المفحوص بنتائج كل محاوله) ثانيا .

أما الأزواج التى تتبع الترتيب ب أ ، فإنها تتبع تعليمات ب أولا وتعليمات أ ثانيا وعلى هذا :

أ ب : أولا : تستخدم الحالة أ (عدم معرفة النتائج) .

ثانيا : تستخدم الحالة ب (أخبار المفحوصين بنتائج كل محاولة) .

التتابع ب أ : أولا : تستخدم الحالة ب .

ثانيا : تستخدم الحالة أ .

ولقد استخدم هذا التتابع أ ب — ب أ لكى نبرهن على وجود الأثر الذى يطرأ على الاستجابات نتيجة لما يكتسبه الطالب أثناء قيامه بدور المجرب .

وفى كل زوج يقوم طالب بدور المجرب ، والآخر بدور المفحوص وقبل القيام بأى شىء آخر ، لكى نتأكد من اتباع التعليمات بالضبط تعنون الأوراق كما يلى :

أزواج أ ب : يوضع خط تحت التتابع أ ب : ويقوم الطالب الأول الذى يعمل كمجرب بوضع تحت الحالة أ ، وتحت عمل أولا . ويقوم الطالب الثانى من الزوج بوضع تحت الحالة ب وتحت عمل ثانيا :

أزواج ب أ : يوضع خط تحت التتابع ب أ .

يضع الطالب الأول الذى يعمل كمجرب خطاً تحت الحالة ب وكذلك تحت عمل أولا . أما الطالب الثانى فيضع خطاً تحت الحالة أ ، وكذلك تحت عمل ثانيا .

يجلس المفحوص وبيده التى يكتب بها قلم رصاص . ويضع المجرب ورقة الإجابة أمام المفحوص بحيث تكون الحافة السفلى لها موازية لحافة المنضدة وعلى بعد حوالى ٥ بوصات من هذه الحافة بحيث تكون نقطة البداية المرقمة بصفر أمام المفحوص مباشرة . وينبغى الاحتفاظ بوضع ورقة الإجابة على هذا النحو بالنسبة لحافة المنضدة أى ثابتاً فى جميـــع المحاولات . ويشير المجرب إلى ورقه الإجابة قائلا أنه سيطلب منه أن يرسم خطوطاً عمودية طول كل منها ٣ ١/٢ بوصة من نقطة البداية وهو مغطى العينين بحيث لا يرى شيئا ، ثم يضع العصابة على عينى المفحوص وفى الأزواج أ ب يقرأ المجرب التوجيها التالية :

الاجراءات بالنسبة للحالة أ :

قل للمفحوص : « سأضع قلمك عند نقطة البداية . وعندما أترك يدك وأقول « اوضع على ما يرام » أدفع قلمك إلى الأمام بعيداً عن نفسك لكى ترسم خطاً مقداره ٣ ١/٢ بوصة وعمودى على الخط القاعـــدى .

ولا تستخدم مسطرة . ويلي ذلك عشر محاولات أى أن مجموع المحاولات إحدى عشرة .

ولا يزود المجرب المفحوص بأى معلومات تتصل بدقة رسمه :

وعند بداية كل محاولة ، يوجه المجرب قلم المفحوص أى يضعه عند نقطة البداية ويقول « الوضع على مايرام » ويترك يده لتعمل حرة وأثناء كل محاولة يمسك المجرب ورقة الاستجابة فى موضعها ، وقبل كل محاولة جديدة يحرك الورقة بما يكفى لجعل نقطة البداية التاليـــة أمام المفحوص مباشرة .

وبعد المحاولات الإحدى عشرة تفك العصابة ، ويتبادل المجرب والمفحوص مكانيهما للقيام بالجزء الثانى من التجربه .

الإجراءات بالنسبة للحالة ب :

حين تعصب العينان ويكون المفحوص مستعداً ، أعد التعليمات السابقه ثم أضف إليها ما يلى « عندما تنتهى من رسم كل خط ، سأزودك بالمعلومات التالية. سأقول « قصير جداً »إذا كان الخط أقصر من المطلوب بنصف بوصة أو أقل ، وسأقول الخط « أطول قليلا » إذا كان أطول من المطلوب ، وإذا لم تزد الزيادة عن $\frac{1}{2}$ بوصة ، وسأقول « أطول جداً » إذا كانت الزيادة أكثر من نصف بوصة . أما إذا كان طول الخط $3\frac{1}{2}$ بوصة فسأقول «صح» والخطان المنقوطان فى ورقة الإجابه على جانبى الخط المتوازى مع خط القاعدة يبعد كل منهما عنه بمقدار نصف بوصة ، أما الخط نفسه فيبعد عن الخط القاعدى بمقدار $3\frac{1}{2}$ بوصة ويترك المفحوص ليرسم أحد عشر خطا ، حرك ورقه الإجابه فى المكان المناسب قبل كل محاولة .

أما بالنسبة لأولئك الذين يتبعون التتابع ب ا ، فإن المفحوص الأول يتبع الحالة ب وفقاً للتعليمات الواردة فى ب ، ثم يتبادل المجرب والمفحوص الأماكن ويقوم بعمل الحالة ا وفقاً للتعليمات السليمة ، ويعنى هذا أن المفحوص الأول يخبر بمدى دقته فى الرسم بعد كل محاولة . أما المفحوص الثانى فإنه يقوم بجميع المحاولات دون أن يخبر بمدى دقته .

وبعد جمع البيانات من كلا المفحوصين فى كل زوج . قس الأخطاء فى المحاولات التجريبية العشر، واحذف المحاولة الأولى وذلك لأنها للتدريب وبوب النتائج فى الهامش الأيسر من ورقة الإجابة ودرجة كل محاولة هى أقصر مسافة مقاسة بـ ١/٣٢ من البوصة من نقطة نهاية خط المفحوص الخط ٣ ١/٢ بوصة ، ولا يهم إذا كان الخطأ بالزيادة أو النقصان ، طويلا جداً ، أو قصيراً جداً : ثم تجمع هذه الدرجات التى هى تقديرات للأخطاء العشرة ثم تقسم على ١٠ للحصول على المتوسط ، وعندما أطلب منك درجتك أخبرنى بالمتوسط ، محدداً ما إذا كان ذلك مرسوما بدون معرفة للنتائج أو مع معرفتها . ثم أخبرنى بعد الرجوع إلى ورقة الإجابة هل عمل الرسم أولا أو ثانيا . وسوف أبوب نتائج الطلاب وأجمعها ثم أمليها عليكم لتسجيلها على النحو الآتى :

بدون معرفة النتائج

عمل أولا : المجموع =   ن =

عمل ثانيا : المجموع =   ن =

المجموع الكلى =

عدد المفحوصين =

مع معرفة النتائج

عمل أولا : المجموع = ن =

عمل ثانيا : المجموع = ن =

المجموع الكلى =

عدد المفحوصين =

المتغيرات والضوابط :

لكى نفى بمقتضيات التجربة العلمية السليمة ، من الضرورى أن نميز بين المتغيرات : المستقل ، والتابع ، والمتغيرات التى تضبط ، فى هذه التجربة : المتغير المستقل هو المعلومات التى تعطى للمفحوص عن دقته فى رسم خطوط طول كل منها ٣ ١/٢ بوصة ، وهذا هو المتغير الذى يزودنا بالفرق فى معاملة المجموعتين . ويمكن أن يتفاوت مقدار المعرفة فى الدرجة من لامعرفة على الاطلاق إلى معرفة كمية دقيقة أكثر من تلك التى زودنا بها المفحوص ، وعلى أية حال لقد استخدمنا نقطتين فقط من النقط الكثيرة الممكنة على هذا البعد الخاص بالمعلومات ، وهما إما لا معلومات أو مقدار معتدل منها (وقد اشتمل هذا على معلومات هى أطول كثيراً . اطول قليلا ، صح . أقصر قليلا . أقصر كثيراً) .

والمتغير التابع هو استجابات المفحوص أى رسم الخطوط ومقدار الخطأ فى رسم الخطوط يمثل نقطاً على بعد يتراوح من لاخطأ إلى أكبر خطأ ممكن ، وهناك عدد من المتغيرات التجريبية أن تضبط ونورد بعضها فيما يلى :

١ — استخدام التابع ا ب ـ ب ا وتقصد به بيان آثار أى معرفة يمكن أن يكتسبها المجرب قبل أن يصبح مفحوصا . وفيما يلى مثال البيانات من مجموعة من الطلاب عددهم ٤٨ أجريت عليهم التجربة وهى تبين أهمية هذا

الأثر قام ١٢ طالبا برسم الخطوط أولا ، ١٢ برسمها ثانيا فى كل حالة .

الحالة (ا) بدون معرفة النتائج

	الدرجة	عدد المفحوصين
عمل أولا	= ٢٢٨٫٩	١٢
عمل ثانيا	= ١٤٦٫٧	١٢
المجموع	= ٣٧٥٫٦	٢٤

الحالة (ب) مع معرفة النتائج

	الدرجة	عدد المفحوصين
عمل أولا	= ٨٨٫٤	١٢
عمل ثانيا	= ٧٥٫٢	١٢
المجموع	= ١٦٣٫٦	٢٤

الحالة (ا) ناقص الحالة (ب)

عمل أولا = ١٤٠٫٥

عمل ثانيا = ٧١٫٥

يدل مجموع الدرجات على أن أداء المفحوصين مع معرفة النتائج كان أفضل من أداء المفحوصين مع عدم معرفة النتائج ، وهذه النقطة صحيحة إذا نظرنا إلى المفحوصين الذين قاموا بالعمل أولا (السطر الأول فيما سبق) أو أولئك الذين قاموا بالعمل ثانيا (السطر الثانى فيما سبق) وعلى أية حال فإن الفرق بين الحالة (ا) (دون معرفة النتائج) والحالة (ب) (مع معرفة النتائج) أكبر بين الذين قاموا بالعمل أولا (الفرق = ١٤٠٫٥) عن أولئك الذين قاموا بالعمل ثانيا (الفرق = ٧١٫٥) . ويبدو أن الخبرة التى حصل عليها الأفراد خلال عملهم كمجربين لها تأثير على مقدار التأثر المقيس . وباتباع التتابع أ ب ـ ب أ أصبح فى الإمكان تقدير تأثير هذا

المؤثر وضبط عامل الخبرة فى هذا الموقف . وإذا اتبع جميع الأزواج التتابع أ ب فان الفرق الذى تحصل عليه يكون كبيرا جدا ولكنه غير حقيقى لأن عامل الخبرة فى الحالة (ا) كان سيضاف إلى الفرق الذى يفترض أنه راجع إلى أثر المتغير المستقل وحده .

٢ ـ بقيت آثار الممارسة ثابتة يجعل الأزواج التى تبدأ بالحالة (أ) مساوياً للأزواج التى تبدأ بالحالة (ب) .

٣ ـ ثبت التتابع الزمنى يجعل الأزواج التى تبدأ بالحالة أ مساوياً للأزواج التى تبدأ بالحالة (ب) .

٤ ـ أن سهولة الكتابة على الورق جعلت ثابتة ، وذلك بجعل كل مفحوص يستخدم نفس النوع من الأقلام .

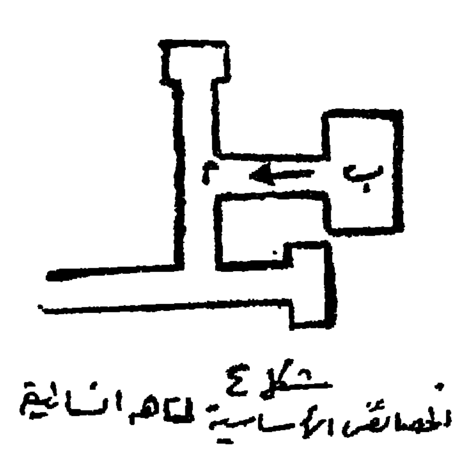
٥ ـ أن اتجاه المفحوص بالنسبة لعملية الرسم بقى ثابتا ، وذلك يجعل نقطة البداية أمامة مباشرة بالنسبة لكل محاولة .

التجربة الثانية

التعلم الانسانى للمتاهة

يشيع استخدام المتاهة فى علم النفس كأداة لدراسة التعلم . ولقد تعلمتها حيوانات كثيرة مختلفة الأنواع : دود أرض ، سلاحف ، فراريج ، فيران ، قردة ، كما تعلمها الإنسان . وانتشار استخدام المتاهة كوسيلة لدراسة التعلم عند الحيوان والإنسان يرجع إلى سهولة تقنين إجراءات تعلمها ، ولأنها تلقى الضوء على أنواع كثيرة من المسائل . ومن أمثلة هذه تحليل الاجراءات المستخدمة فى تعلم الأعمال الجديدة ، واكتشاف المؤشرات الأساسية التى تستخدم فى التعلم ، ودراسة الدوافع فى التعلم ، وتأثير السن على التعلم وغير ذلك كثير .

وتتكون المتاهة أساساً من مجموعة من الممرات على المفحوص أن يتعلم أن يعبرها فى مسار مستمر حتى يصل إلى الهدف باستخدام الحد الأدنى من الطاقة والزمن . والملامح الأساسية للمتاهة العاديه تظهر فى الشكل الموضح . هناك نقطة بداية (حجرة البداية) وهى ب ، وعندما يصل المفحوص إلى النقطة أعلية أن يختار الذهاب يمنة أو يسرة ، والسير إلى اليمين يؤدى إلى ممر مغلق . أما السير إلى اليسار فإنه يصل إلى نقطة عليه أن يختار عندها مرة ثانية ، والممر الصحيح يكون إلى اليمن لأنه يؤدى إلى ممرات أخرى وينتهى إلى الهدف ؛ وعندما يتعلم الفرد المتاهة فإنه يتجنب الممر المغلق عند كل نقطة اختيار ليتحرك إلى الهدف .



شكل ٤
الخصائص الأساسية للمتاهات الشائعة

ويقاس التعلم فى المتاهة بمقياسين :

١ — عدد الأخطاء فى المحاولة .

٢ — الزمن المستغرق من نقطة البداية إلى نقطة النهاية (الهدف) .

وتعريف الخطأ تعسفى . ويحسب الخطأ عادة عندما يمضى الفرد مسافة ملحوظة فى ممر مغلق أو حين يعود نحو نقطة فى الممر الصحيح ، وعندما

نتردد أو ندقق فى تحديد الخطأ فإننا نجعل المتاهة عملا أكثر صعوبة . فقد تحسب النوقف فى المتاهة خطأ .

وهناك أنواع كثيرة من المتاهات . فقد استعملت متاهات كبيرة كان الفرد يجتازها مشياً على الأقدام ويتعلم تجنب الممرات المغلقة . وفى بعض المتاهات يسمح للشخص بأن ينظر إليها وفى أخرى يحال بينه وبين ذلك بتغطية العينين بعصابة ويصعب بناء المتاهات الكبيرة بحيث يمكن تجنب المؤشرات الثانوية التى تساعد على تعلم الممر الصحيح ، كوضع علامات على أرضية المتاهة أو جدرانها فى حالة استخدام الفرد المتعلم لبصره. وفضلا عن ذلك فإن هذا النوع من المتاهات يحتاج إلى فسحة من المكان ليست متوفرة عادة ، ولتجنب هذه الصعوبات استعيض عنها بمتاهة يدوية مصنوعة من مادة صلبة كالخشب ولممراتها جوانب بارزة لتوجيه القلم . والمتاهات المتوافرة فى معامل علم النفس فى مصر ثلاثة :

(١) «متاهة كاين» وهى متاهة محفورة فى الخشب لها فتحتان جانبيتان وهى موضوعة على قاعدة خشبية . وعليها سقف من الخشب مغطى بقماش أسود به فتحة يدخل المفحوص يده منها .

(٢) متاهة الجرس الكهربى « متاهة محفورة فى الخشب لها فتحتان جانبيتان وهى موضوعة على قاعدة خشبية وعليها سقف من الخشب مغطى بقماش أسود به فتحة يدخل المفحوص يده فيها . » والمتاهة مجهزة بجرس كهربى بحيث يدق للتنبيه بالخطأ » .

(٣) المتاهة المكشوفة : وهى عبارة عن متاهة من الخشب مكشوفة محفور بها طرق ، وبها دائرتان صغيرتان هما نقطة البداية ، ونقطة النهاية يدخل القلم فى إحداهما ويمضى به الفرد حتى ينتهى إلى الفتحة الأخرى .

والسيطرة على الحافز للتعلم فى المتاهة الإنسانية ليست بالأمر السهل . وينبغى أن تثير عند الفرد اتجاها موجبا نحو التعلم الفعال منذ البداية ، وذلك بالتحديد الواضح للهدف من هذا العمل ، يلى ذلك توجيهات واضحة تتصل بالطريقة وما يثير الدافعية ، كالرغبة فى التفوق على الآخرين والتنافس معهم ، أو للرغبة فى الحصول على رضا المدرس وموافقته ، أو مجرد تحقيق اشباع من حل موقف أو مشكلة معقدة .

دعنا الآن ننظر فى الطريقة التى يتعلم بها أفراد الإنسان المتاهة . إن الاشارات الموجهة للتعلم المتوافرة للفرد المغطى العينين قاصرة على اللمس والحساسية العضلية ويمكن أن تستخدم هذه المؤشرات بطرق مختلفة . وهناك طرق ثلاث لتعلم المتاهات بالنسبة للإنسان عادة . بعض الأفراد يعتمد على تقارير لفظية ، فقد يحفظ السير فى المتاهة بأن يقول مرتين إلى اليمين وثلاث مرات إلى اليسار وهكذا .

والتقرير اللفظى أكثر فاعلية من الطريقتين الأخريين أعنى الطريقة البصرية . وهى تكوين صورة بصرية للمتاهة وخاصة للمرات الصحيحة (المفتوحة) الموصلة للهدف ، وطريقة التعلم الحركى أى أن يحاول الفرد أن يقوم بالحركات الصحيحة فى الأماكن المناسبة .

وعلى الطالب أن يجيب عن عدد من الأسئلة من أهمها :

١ — ماهى الطريقة التى استخدمها المفحوص فى تجنب الممرات المغلقة؟ وما دور المحاولة والخطأ فى تعلم أجزاء المتاهة ؟ وإلى أى مدى استعان المفحوص أيضاً بخطة منظمة ، أو محاولة وخطأ كامنين ؟

٢ — ما التباين الذى حدث فى معدل تعلم المتاهة ؟

٣ — أى أجزاء ظهرت سهولة تعلمه وأيها بد صعباً ؟

المشكلة : هدف هذه التجربة هو :

(ا) قياس التقدم فى تعلم متاهة إنسانية .

(ب) الكشف عن الطرق التى يستخدمها الفرد فى تعلم متاهة .

طريقة إجراء تجربة (متاهة كالين) :

١ - يشترك فى إجراء التجربة طالبان ، ويقوم أحدهما بدور الفاحص والآخر بدور المفحوص ثم يتبادلان الوضع .

٢ - يضع الفاحص المتاهة مغطاة بالستارة بحيث تكون فتحة الستارة أمام المفحوص وعلى بعد مناسب من حافة المنضدة .

٣ - يدخل المفحوص يده من الكم ويمسك بالقلم بحيث لا تمس أصابعه المتاهة نفسها ويساعد الفاحص فى وضع يده على إحدى فتحتى المتاهة .

٤ - يقول الفاحص للمفحوص « أنا عايزك تمشى بالقلم على خطوط المتاهة من غير ما ترفعه لحد ماتخرج من الفتحة الثانية . حاول أن تعمل بأقصى سرعة دون ضياع الوقت » .

٥ - يحسب الفاحص الزمن الذى يمضيه المفحوص فى كل محاولة بدقة وكذلك عدد الأخطاء .

٦ - تكرر هذه المحاولات أى عدد من المرات مع تدوين الزمن فى كل محاولة وكذلك عدد الأخطاء حتى يثبت الزمن فى ثلاث محاولات متعاقبة .

٧ - ضع النتائج فى جدول مكون من ثلاث خانات الأولى تبين رقم

المحاولة والثانية تبين الزمن المستغرق بالثوانى فى المحاولة . والثالثة تبين عدد الأخطاء فى كل محاولة .

٨ - يلاحظ للفاحص أن المفحوص لا يستعمل أصبعه كدليل للحركة داخل المتاهة .

طريقة إجراء تجربة (متاهة الجرس الكهربائى) :

١ - يشترك فى إجراء التجربة طالبان ، ويقوم أحدهما بدور الفاحص والآخر بدور المفحوص ثم يتبادلان الوضع .

٢ - يضع الفاحص المتاهة مغطاة بالستارة بحيث تكون فتحتها أمام المفحوص .

٣ - يدخل المفحوص يده من الكم ويمسك بالقلم الخاص بالمتاهة بحيث لا تلمس أصابعه المتاهة نفسها ويساعدة الفاحص فى وضع يده على إحدى فتحتى المتاهة .

٤ - يقول الفاحص للمفحوص « أنا عاوزك تمشى بالقلم على خطوط المتاهة من غير ماترفعه لحد ما تخرج من الفتحة الثانية ، ولاحظ إذا دخلت فى طريق مسدود سيدق جرس للتنبيه . حاول أن تشتغل بأقصى سرعة ودقة دون ضياع الوقت .

٥ - يحسب الفاحص الزمن الذى يستغرقه المفحوص فى كل محاولة ويرصد فى جدول .

٦ - تحسب عدد دقات الجرس فى كل محاولة وترصد فى الجدول .

٧ - تكرار هـــذه التجربة لأى عدد من المحاولات مع تدوين الزمن وعدد الأخطاء فى كل مرة حتى يثبت الزمن والأخطاء فى ثلاث محاولات متعاقبة .

٨ ـ يلاحظ الفاحص أن المفحوص لا يستعمل أصبعه كدليل للحركة داخل المتاهة .

٩ ـ ضع النتائج فى جدول مكون من ثلاث خانات الأولى تبين رقم المحاولة والثانية مخصصة للزمن الذى تستغرقه المحاولة بالثوانى والثالثة لعدد الأخطاء فى كل محاولة .

لاحظ ما يأتى :

١ ـ خلال إجراء التجربة لاتلق إلى المفحوص بأى نتائج عن عمله حتى ينتهى من التجربة .

٢ ـ بعد انتهاء التجربة حاول أن تكتشف الطريقة أو الطرق التى استخدمها المفحوص فى تعلم المتاهة .

٣ ـ أعط المفحوص فترة راحة بعد كل محاولة مقدارها ثلاثون ثانية حتى تقلل من تأثير التعب إذا طالت الفترة عن ذلك فإنها تعرقل التعلم .

٤ ـ يجب مراقبة المفحوص خلال هذه الفترات ، فقد يتحدث إلى نفسه أو يتابع نموذج المتاهة فى الهواء فكل هذه الملاحظات تساعد على تفسير طريقة تعلم الفرد للمتاهة.

طريقه اجراء تجربة المتاهة المكشوفة (متاهه يونج) :

١ ـ يشترك فى إجراء التجربة طالبان يقوم أحدهما بدور الفاحص والآخر بدور المفحوص ثم يتبادلان الوضع .

٢ ـ يضع المفحوص المتاهة أمامه على أن يكون الضلع القريب منه هو الضلع الذى يجاوره نقطتا البداية والنهاية .

٣ ـ يقول الفاحص للمفحوص « أنا عايزك تحط القلم فى الدايرة

القريبة وتمشى به فى الخطوط اللى قدامك لحد ماتوصل الدايرة التانية — حاول أن تعمل بأقصى سرعة ومتضيعش وقت » .

٤ — يمسك المفحوص القلم ويضعه فى الدائرة القريبة منه (نقطة البداية) ويحركه ليصل إلى الدائرة الثانية (نقطة النهاية) .

٥ — يحسب الفاحص الزمن الذى تستغرقه هذه التجربة بدقة (و يبدأ حساب الزمن من اللحظة التى يطلب الفاحص من المفحوص أن يبدأ التجربة) .

٦ — تكرر هذه التجربة لأى عدد من المرات حتى يثبت الزمن عند أدنى حد ممكن فى الثلاث محاولات الأخيرة مع ملاحظة ألا تقل المحاولات فى مجموعها عن عشر محاولات .

تناقش نتائج التجربة فى ضوء دراسة الطالب لعملية التعلم وشروطها ونظرياتها مع إبراز مايلى :

(ا) نوع التعلم السائد والأسباب التى أدت إلى تحديد هذا النوع .

(ب) العمليات العقلية التى ساعدت على إتمام هذا النوع من التعلم.

(ج) ملاحظات الفاحص بالنسبة لنفسه وبالنسبة للمفحوص خلال القيام بالتجربة وارتباط ذلك بالظروف البيئية المحيطة بهما .

التجربة الثالثة

الرسم فى المرآة

عندما يحاول إنسان أو حيوان أن يتعلم عمل شىء فإنه يجرب إجراء يخفق فيه يحاول ثانية وهكذا حتى يتحقق النجاح ويطلق على هذا السلوك المحاولة والخطأ .فى مثل هذا الموقف يتعلم الإنسان بسرعة مراجعة الحركات

الخاطئة واستبدالها بأخرى قد تؤدي إلى النجاح . واستمرار هذا السلوك محاولة بعد محاولة مع تزايد التركيز على الاستجابات الناجحة يؤدي إلى تحسن في الكفاية . وتزرير القميص ودق المسامير بالمطرقة أمثلة للمهارات التي يكتسبها الأطفال عن طريق المحاولة والخطأ .

وتتطلب متابعة خط متعرج بالقلم تعاوناً وثيقاً بين اليد والعين. ونحن نستطيع أن نفعل ذلك بسهولة لأن لنا حصيلة من الخبرات الماضية المستفيضة استطعنا خلالها أن نكون مثل هذه العادات وما يماثلها وذلك باستخدام منبهات بصرية وحركية ويتعلم الفرد في تجربة الرسم في المرآة أن يضع القلم بين خطي نجمة مرسومة وأن يتبع مسار الرسم حتى يعود إلى النقطة التي بدأ منها مع محاولة عدم الخروج من بين الخطين ، ودون أن يرفع القلم : ويقوم الفرد بهذا العمل وهو ينظر إلى المرآة وليس إلى يده التي ترسم أي أنه يرى صورة مقلوبة في المرآة ، أي أن الموقف المألوف للفرد قد تغير وعليه أن يتعلم تآزرا جديداً بين العين واليد مخالفاً لما تعلمه من قبل وما ييسر أداءه . وبما أن التخطيط العقلاني والتفكير الاستباقي لا يفيدان خلال المحاولات المبكرة ، أو أن فائدتها قليلة ، فإن السلوك يتراجع إلى المستوى الابتدائي نسبياً الذي يستند إلى المحاولة والخطأ . ويحدث التحسن في معظمه دون الافادة من التخطيط من قبل المفحوص.

وانتقال أثر التعلم له ثلاثة أوضاع :

١ — أن عادة تيسر اكتساب عادة أخرى (الانتقال الايجابي لأثر التعلم) .

٢ — أن عادة تكف أو تعوق تكوين عادة جديدة (الانتقال السلبي) .

٣ ـ أن العادة لا تظهر انتقال أثر تعلم إيجابي ولا تظهر انتقالا سلبيا بالنسبة للموقف الجديد .

غير أن الرسم فى المرآة يظهر الانتقال الموجب والسالب لأثر التعلم ، ويتضح من ملاحظة المحاولات الأولى للرسم التأثير المعرقل للعادات السابقة : أى الانتقال السلبى لأثر التعلم . أما الأثر الايجابى لانتقال أثر التعلم فيمكن دراسته بقياس أداء اليد الماهرة . واليد الأقل مهارة فى الرسم . تمارس اليد الماهرة سلسلة من المحاولات ثم تقاس مهارة اليد الأقل مهارة ثانية ، وتدل المقارنة على مدى تأثير ممارسة اليد الماهرة على مستوى أداء اليد غير الماهرة أى على مقدار انتقال أثر التعلم الموجب .

وانتقال أثر التعلم الموجب فى أداء مهارة حركية من تدريب سابق لمجموعة أخرى من العضلات عادة كبير من حيث المقدار . ويكون على أكبر نحو عندما تكون الأعضاء والعضلات متماثلة أو متناظرة كاليد اليمنى واليد اليسرى . ويكون أقل من اليد إلى القدم فى نفس الجانب من الجسم ويكون فى أدنى صورة من اليد فى جانب من الجسم إلى القدم فى الجانب الآخر .

وتحليل بيانات هذه التجربة سوف يكشف عن إجابات عن الأسئلة التالية :

١ ـ ماطبيعه التعلم بالمحاولة والخطأ ؟

٢ ـ ماهى الوسائل التى استخدمها المفحوص لتصبح حركته فى الاتجاه الصحيح ؟

٣ ـ مامدى فائدة التخطيط فى المحاولات المبكرة والمحاولات المتأخرة ؟

٤ ـ ما الاتجاه النفسى الذى يتسم به المفحوص نحو التجربة وما استجابته لها ؟

٥ ـ ماهى المقادير النسبية للانتقال السلبى لليد الماهرة وغير الماهرة خلال المحاولات الأولى فى الرسم بالمرآة ؟

٦ ـ ما الدليل على وجود انتقال أثر تعلم موجب ؟

المشكلة : أن الهدف من هذه التجربة هو :

(ا) ملاحظة نموذج من نماذج التعلم بالمحاولة والخطأ .

(ب) ملاحظة الاعاقة أو انتقال أثر التعلم السالب بين الرسم فى المرآة، وعادات الفرد الراسخة .

(ج) دراسة انتقال أثر تعلم مهارة من جهاز عضلى آخر .

الأدوات : جهاز الرسم فى المرآة . وورقة مرسوم عليها نجمة كبيرة.

طريقة إجراء التجربة :

١ ـ يشترك فى التجربة طالبان يقوم أحدهما بدور الفاحص والآخر بدور المفحوص ثم يتبادلان الوضع .

٢ ـ توضع الورقة المرسوم عليها النجمة على القاعدة الخشبية بحيث تكون موازية لقاعدة المرآة .

٣ ـ يحرك الحاجز حتى لا يرى المفحوص الرسم الذى على الورقة إلا فى المرآة .

٤ ـ يبدأ المفحوص المحاولة « باليد اليسرى » وذلك بوضع القلم بين خطى النجمة ويمشى بالقلم بين الخطين إلى أن تعود إلى المنطقة التى بدأت منها ، حاول ألا تخرج من بين الخطين ، وإذا خرجت ارجع دون أن

ترفع القلم ، مع ملاحظة أن يكون نظرك إلى المرآة فقط دون الورقة ، ويقوم الفاحص بتسجيل الزمن المستغرق .

٥ - بعد المحاولة التي باليد اليسرى يقوم المفحوص مباشرة بإجراء هذه العملية عدة مرات باليد اليمنى حتى يثبت الزمن في الثلاث محاولات الأخيرة، مع مراعاة ألا تقل المحاولات عن عشر ، ويقوم الفاحص برصد الزمن المستغرق في كل محاولة .

٦ - بعد ذلك . يقوم المفحوص بإجراء العملية مرة واحدة أخرى بعد المحاولات اليمنى ، باليد اليسرى ويسجل زمنها الفاحص .

٧ - وضع النتائج في جدول من خانتين الأولى لرقم المحاولة والثانية للزمن المستغرق بالثواني .

المطلوب :

(ا) ارسم رسما بيانياً يوضح منحنى التعلم الخاص باليد اليمنى (الماهرة) وذلك بتوصيل النقط الخاصة باليد اليمنى بعضها ببعض .

(ب) ارسم خطاً بيانياً بين نقطتي اليد اليسرى ويوضح انتقال أثر التدريب أو التعلم على نفس الرسم البياني .

(ج) بتحليل تعليقات المفحوص وملاحظة سلوكه صف تعلم الرسم بالمرآة . وبين الوسائل التي يوجه المفحوص بها حركات يده إلى الاتجاه الصحيح؟ وإلى أى مدى يساعد التخطيط في المحاولات المبكرة وفي المحاولات المتأخرة ؟ وما هي استجابة المفحوص لهذا العمل واتجاهه نحوه ؟

(د) ما طبيعة انتقال أثر التعلم السالب خلال المحاولات المبكرة وخلال المحاولات المتأخرة ، وما استجابة المفحوص لذلك ؟

المراجـــع

١ ـ أحمد زكى صالح : علم النفس التجريبى . دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٧٢ .

2 — David C, Edwards, General Psychology : The Macmilan Co., London, 1968.

3 — R S. Woodwooth & D. G. Marquis, Psychology, 5th ed. N. Y. : Henry Holt & Co., 1947, 496-541.

4 — H . L. Munn, Psychology, 3rd ed. Boston : Houghton Mifflin Co., 1956, 209-311.

5 — M . A. Tinker & W. A. Russell, Introduction to Methods in Experimental Psychology, (third ed.), Appleton-Century—Crofts, Inc. N, Y.

الفصل الرابع

تطويع السلوك

تمهيد :

مسئولية المعلم عن تربية كل تلميذ من تلاميذه فى حجرة الدراسة غنية عن البيان . ولكن السؤال الذى ينبغى أن نطرحه هنا هو : مامعنى المسئولية فى هذا المجال :

يفسر بعض علماء النفس المسئولية هنا بقولهم أن المعلم مسئول عن التغيرات السلوكية التى ينبغى أن تتحقق فى الصف المدرسى . وعلى سبيل المثال ، تعليم التلميذ القراءة يدخل فى تربيته . والقراءة سلوك . وإذا تعلم التلميذ القراءة فقد تغير سلوكه . ومن المتوقع أن يستخدم المعلم أكثر الطرق فاعلية فى تحقيق هذا التغير السلوكى . ولا سبيل إلى ذلك إلا بإبراز أهمية مبادىء تطويع السلوك والعناية بها . ويستطيع المعلم أن يطوع التغيرات فى سلوك تلاميذه باستخدام أساليب التعزيز بعناية .

والهدف العام لهذه الوحدة هو أن تتعرف على المبادىء الأساسية لتطويع السلوك وتوجيهه ، وأن تتيح لك الفرصة لتطبيقها واستخدامها فى مواقف فعلية ولكى تقدر على تشكيل السلوك وتوجيهه لا بد من أن تلم إلماما معقولا بنظرية التعزيز reinforcement theory وسوف تزودك هذه الوحدة التعليمية بأفكار أساسية عن التعزيز وسوف تتيح لك الفرصة لتقوم ببعض التطبيقات لهذه الأفكار .

ما الفرق بين الاستجابات وفئاتها :

يقوم المعلم بتقويم أداء التلميذ ليقرر هل ينقل إلى صف أعلى أم يبقى عاما دراسيا آخر فى صفه ؟ ويقوم المشرف بتقويم اداء موظف ليرى هل من الصواب ترقيته إلى وظيفة أعلى أم لا ؟ ويقوم الطبيب بتقويم سلوك المريض ليقرر وجوب استمرار علاجه فى المستشفى أو وجوب تركه لها فى لحظة معينة . . إلخ ولكى نقوم أداء شخص ينبغى أن نلتفت إلى استجاباته وأنماط سلوكه .

وينغمس الناس فى استجابات منوعة كثيرة ومتميزة بحيث يصعب تنظيمها ومن هنا فإننا نبحث عن فئات تندرج فيها ومن أمثلة ذلك ما يأتى :

(١)	(٢)
استجابات اكاديمية	استجابات عدوانية
١ ـ الذهاب إلى حجرة الدراسة .	١ ـ يضرب الطفل زميله .
٢ ـ قراءة كتاب .	٢ ـ يلعب بخشونة .
٣ ـ كتابة ملخص للدرس .	٣ ـ يصيح فى وجه اترابه .
٤ ـ	٤ ـ .. .. ..
٥ ـ	٥ ـ .. .. ..

أضف استجابتين إلى كل فئة من الفئتين السابقتين ، ثم حدد فئتين جديدتين وأذكر استجابات سلوكية معينة فى كل منها :

(٣)	(٤)
١ ـ	١ ـ . . . . .
٢ ـ	٢ ـ . . . . .

٣ - . . . . .   ٣ - . . . . .

٤ - . . . . .   ٤ - . . . . .

٥ - . . . . .   ٥ - . . . . .

ما أهمية التمييز بين الاستجابات وفئاتها ؟

أن التدريب السابق يؤدى بنا إلى نتيجة تتصل بملاحظة الاستجابات وهى :

— عندما نتحدث عن فئات الاستجابات فإن حديثنا لا يبلغ درجة كافية من حيث الدقة ، وبالتالى فإننا لا ننقل إلى الآخرين معلومات دقيقة دقة كبيرة وذلك لأن الفئة الواحدة تشتمل على عناصر سلوكية متباينة ، ويمكن أن يتحقق التفاهم بيننا بفاعلية أكبر إذا تحدثنا عن استجابات معينة .

وعلى سبيل المثال يحال الأطفال فى المدارس الحديثة إلى الأخصائى النفسى لأنهم فيما يبدو مضطربون إنفعاليا ، وفى كثير من الحالات لا يزود الأخصائى النفسى بأكثر من هذا . وقد يمضى الأخصائى النفسى ويتمادى فى الخطأ ويفترض عليه بهذه الصفة «مضطرب انفعاليا» ولو أنه كان أمينا مع نفسه لاعترف بأن المعلومات المتوافرة لديه بناء على هذه الإحالة هى أن سلوك الطفل منحرف إنحرافا يكفى لجذب انتباه المدرس والاستحواذ على اهتمامه . وهو يعرف من خبرته المهنيـــة أن فئة « الاضطراب الانفعالى » تشتمل على عناصر سلوكية مختلفة كثيرة وأنه يندر أن نجد جميع هذه العناصر فى سلوك طفل معين وينبغى أن يكون واضحاً أن نمط الاضطراب الانفعالى لا يمكن أن يكون متسقا وواحداً من طفل إلى آخر ، وأننا نستخدم الاضطراب الانفعالى ولا نشير إلى نفس المجموعة من العناصر السلوكية مع اختلاف الحالات .

أكتب المعلومات التي تعتقد أن إرسالها ضروري عند تحويل الطفل إلى الإخصائي النفسي حتى يبدأ علاجه لهذا الطفل ، أو أقترح الخطوات التي ينبغي على المدرس أن يقوم بها في هذا العدد :

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

وإذا أردنا أن نلخص النقطة الأساسية في هذا المجال ، فإننا نقول أن من المهم تحديد الاستجابات المتميزة في فئة سلوكية معينة حتى نضمن تفاهما صحيحا ودقيقا بين المعنيين بتشكيل سلوك التلميذ . فإذا قلنا أن تلميذا معينا سيبقى في الصف الخامس لأنه لا يصلح تلميذاً في الصف السادس فإننا نعني أن هذا الطفل لم يتقن أيا من المهارات التي تدرس عادة في الصف الخامس . ولكي نتكلم بلغة أدق قد نقول أن الطفل ضعيف في الرياضيات بحيث لا يستطيع أن ينتقل إلى صف أعلى . وأن الصعوبة الأساسية التي يواجهها في الرياضيات هي ضعفه في الكسور . أن هذا التخصيص يحدد هدف العمل العلاجي . ويركز عليه . ويترتب على ذلك أننا لن نضيع

الوقت فى تدريب التلميذ على مهارات سبق له أن أتقنها ويمكن أن ترقى بالطفل إلى المستوى المناسب فى الرياضيات .

وصف السلوك :

كيف نصف السلوك الذى نلاحظه ؟ يحتوى القاموس على كلمات كثيرة يمكن استخدامها لوصف الأفراد فى سهولة ويسر . ويمكن أن نصف إنسانا بأنه غنى ، أمين ، ذكى ، ولكن هذه الكلمات لاتحمل إلى الآخرين معلومات دقيقة عن هؤلاء الأفراد حتى فى أحاديثنا اليومية . وهذا الاستخدام للمفردات اللغوية لايختلف عن وصفنا للطفل بأنه مضطرب انفعاليا .

وقد بينا فيما سبق أن هناك بديلا أفضل وهو أن تستخدم كلمات أكثر تحديداً كأن نحدد الفرد دخل السنوى بدلا من وصفه بالغنى ، أو نتكلم عن نسبة ذكائه بدلا من وصفة بالذكاء ، أو نبين درجاته المدرسية بدلا من وصفه بأن لديه ميلا أكاديميا قويا .

واستخدام كلمة ذكاء بطبيعة الحال له مزاياه لأنه يرتبط ارتباطا ذا معنى بالأداء الإنسانى المعقد ولأنه يرتبط بالنجاح فى مواقف كثيرة منوعة غير أن المصطلح نسبة الذكاء أكثر تحديدا ودقة . وهذا التمييز يظهر الفرق بين اتجاهين فى تناول السلوك . أحدهما يعتمد على التفسير الشخصى للملاحظ وعلى حكمه ومن المعروف أن المقاييس الذاتية للثروة والذكاء تتأثر تأثراً كبيراً بتفسير الملاحظ بينما نجد أن الألفاظ الموضوعية مثل الدخل السنوى ونسبة الذكاء لهامعانى مقننه لاتتأثر تأثرا كبيرا بحالة الملاحظ المزاجية المؤقتة

وقد يتسأل سائل عن ضرورة الحاجة للتقنين . والحق أن السبب الرئيسى

للتقنين هو أنه ييسر التفاهم ويضمن ان تكون الإعادة دقيقة حين تظهر الرغبة فى ذلك . وتتعرض الملاحظة التى تتأثر بالتحيز الشخصى للمدرك لنفس النوع من التفسير الذاتى من قبل المستقبل فى عملية الإتصال أما إذا استخدمنا وحدات قياس مقننة فإن المتحدث والسامع يتوصلان إلى مدرك واحد . وعلى هذا فإن الحاجة إلى تكرار الخبرة تقتضى أن تتحرر الألفاظ التى نستخدمها فى الملاحظة من التفسيرات الشخصية والأحكام الذاتيه . وأن تستخدم بدلا من ذلك أنماط وصفية كية لأن هذه الأخيرة أكثر ملاءمة من الألفاظ التفسيرية .

وثمة تحذير أخير ينبغى أن نشير إلية وهو أن الناس كثيرا مايقنعون باستخدام التعميمات الذاتية عند تلخيصهم لملاحظاتهم ، استنادا إلى توافر قدر طيب من الثبات بين الملاحظين . وهذه مغالطة معروفة . وهناك تفسيران لهذا الإتفاق العام بين الملاحظات الذاتية ، التفسير الأول : أن التعميمات قد تكون غامضة فلايظهر التناقض بينها ، أى أنها تشتمل على عناصر سلوكية كثيرة . والتفسير الثانى : أن مقاييس الثبات هذه لاتستند بالدرجة الكافية إلى الأساس الفيزيقى للملاحظة ، ولكنها تعكس اتفاقا اجتماعيا قد يستند برمته على التفسيرات الذاتية المشتركة .

ولتوضيح النقطة السابقة نقول أن مفهومك للغنى قد طرأت عليه تغييرات كثيرة ولنقل أنها سبعة من حيث العدد فمصروفك اليومى فى بداية المرحلة الابتدائية يختلف عن نهايتها ، وفى بداية المرحلة الإعدادية يختلف عن نهايتها . وفى بداية المرحلة الثانوية يختلف عن نهايتها وفى بداية المرحلة الجامعية يختلف عن نهايتها أى أن الغنى له ثمان تعريفات مختلفة وفى كل نقطة كان بينك وبين الآخرين قدر من الاتفاق فيما يتصل بتفسيرك الذاتى للثروة ولكنك كنت مختلفا عن الآخرين الذين يتمسكون بأحد التعريفات السبعة الأخرى .

والآن عليك أن تقدم تعريفات موضوعية للكلمات الآتية :

مجتهد . . . .

. . . .

. . . .

ودود . . . .

. . . .

. . . .

جدير بالثقة . . . .

. . . .

. . . .

يثق فى الآخرين . . . .

. . . .

. . . .

أكتب ثلاث عبارات عامة ثم قدم أوصافاً أكثر تحديداً تحل محلها .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

ما المقصود بمعدل الاستجابات .

لقد لاحظنا أن الاستجابات إذا وصفت بتغيرات كمية فإن ذلك يساعد على زيادة الدقة في التفاهم بين الناس. وجدير بنا أن نقرر بادىء ذي بدء أمرين لا ثالث لهما ؟ الأمر الأول أي فرد تصدر عنه عناصر سلوكية متنوعة تنوعاً كبيراً : والأمر الثاني أن جميع هذه العناصر لا تحدث بنفس التواتر أو التكرار .

إننا نقول أن جميع العناصر السلوكية تحدث ، لكنها تختلف من حيث احتمال حدوثها فلكل منها احتمالاته المحددة ، وإذا لاحظنا الحصيلة السلوكية لكل فرد فإننا ندرك أن بعض العناصر تحدث بتكرار أكبر من البعض الآخر ، أي أن بعضها أكثر احتمالا في حدوثه من البعض الآخر . وعلى سبيل المثال « في ظل الظروف العادية في الصف الدراسي ، يكون احتمال حديث التلميذ إلى المعلم أعلى من احتمال دفعه لزميله الذي يجاوره » .

ومهما يكن من شيء ، فنحن لا نستطيع أن نعمم ما يجري في هذا الموقف على المواقف الأخرى ، فنقول أنه في كل مرة تجلس جماعة من الناس أمام شخص أو أشخاص فإن من المناسب أن يتحدثوا إلى الشخص ، ذلك لأن هذا السلوك ليس مناسباً على الإطلاق عند مشاهدة مجموعة من الناس لمسرحية ، أو عند ما يدعون لسماع محاضرة (لاحظ أننا عندما نتحدث عن معدل الاستجابة فإننا نهتم بتكرارها) .

ما المقصود بمعدل الاستجابة المناسب ؟

يحدث كثيراً أننا لا نلتفت إلى قطاعات كبيرة من حصيلة الفرد السلوكية وذلك لأنها تحدث بطريقة روتينية أي بمعدلات مناسبة ،

ولكننا نلتفت إليها إذا كانت معدلاتها غير مناسبة سواء أكان ذلك بالزيادة أو النقصان . وسوف نطلق على الاستجابات ذات المعدل العالى تزيدا فى السلوك وعلى الاستجابات ذات المعدل المنخفض قصوراً فى السلوك . ويظهر ذلك فى المواقف التى نسميها شاذة أو مرغوب فيها أو مشكلة .. الخ ونحن فى هذه الحالة نحاول أن ندخل على سلوك الفرد تغييراً وتعديلا فى هذه المواقف .

متى يعتبر السلوك تزيداً أو قصوراً وكيف يمكن تحديد ذلك ؟

من نافلة القول أن نقرر صعوبة تحديد معايير عامة تحدد لنا المستويات الملائمة لسلوك معين . فنظامنا الاجتماعى وثقافتنا قد أكدت لنا حقيقة هى : أن بعض الفئات السلوكية أكثر تواتراً وحدوثاً عند قطاع معين من السكان دون آخر وحتى بالنسبة لقطاع معين من السكان ، لا يمكن أن نفترض معايير عددية لعناصر سلوكية منتقاة ونعتبرها مرغوبا فيها . والسؤال الذى ينبغى أن نطرحه هنا هو :

كيف نضفى بعض النظام على هذا المجال المنفسح العريض ؟

إن تواتر سلوك معين بالنسبة لشخص ما مرهون فى العادة بما يحيط به من أشخاص فى بيئته التى يعيش فيها . أى أن معدل تكرار استجاباته يتحدد نتيجة تأثير من يحيطون به لأنهم يسيطرون على نتائج هذا السلوك أى أن لكل عنصر سلوكى نتيجة يبرمجها شخص أو أشخاص فى بيئة الفرد . وهذه النتائج تؤثر فى معدل احتمال حدوث عناصر سلوكية معينة . وهكذا فإن برمجة نتائج السلوك أو الاستجابة بعناية تحقق التغير المرغوب فيه أى تحدد تكرار السلوك المقصود (target behavior) وهذه البرمجة مثار اهتمامنا فى الأجزاء التالية :

تخير أربعة عناصر سلوكية ، ثم حدد موقفين لكل منها أحدهما يدون المعدل العالى مرغوباً فيه والآخر يكون هذا المعدل مرغوبا عنه :

السلوك	المعدل العالى مرغوب فيه	المعدل العالى مرغوب عنه
١ — الجرى	السباق	ردهات المدرسة
٣ — . . .	. . . .	. . . .
٣ — . . .	. . . .	. . . .
٤ — . . .	. . . .	. . . .
٥ — . . .	. . . .	. . . .

والآن تخير خمسة عناصر سلوكية ، ثم حدد موقفين لكل منها ، أحدهما يكون المعدل المنخفض مرغوبا فيه ، والآخر يكون هذا المعدل مرغوبا عنه :

السلوك	المعدل المنخفض مرغوب فيه	المعدل المنخفض مرغوب عنه
١ — . . .	. . . .	. . . .
٢ — . . .	. . . .	. . . .
٣ — . . .	. . . .	. . . .
٤ — . . .	. . . .	. . . .
٥ — . . .	. . . .	. . . .

ثم حلل البيئة التى تعمل فيها ، وضع قائمة بعناصر سلوكك الملائمة ذات المعدل المرتفع وأخرى بعناصر سلوكك التى ينبغى أن تحـــدث بمعدلات منخفضة .

العناصر السلوكية ذات المعدل المرتفع العناصر السلوكية ذات المعدل المنخفض

١ - . . . .

٢ - . . . .

٣ - . . . .

٤ - . . . .

٥ - . . . .

والآن قم بنفس التدريب بالنسبة لعناصر سلوك من يتفاعلون معك (على سبيل المثال التلاميذ) .

العناصر السلوكية ذات المعدل المرتفع العناصر السلوكية ذات المعدل المنخفض

١ - . . . .

٢ - . . . .

٣ - . . . .

٤ - . . . .

٥ - . . . .

ما هى الخطوات الأساسية التى ينبغى أن نتبعها لتغيير معدلات السلوك ؟

نحن الآن نتقدم نحو الجزء الهام فى تشكيل السلوك أى تغيير معدله وهناك ثلاث خطوات أساسية فى أى برنامج لتعديل السلوك وهى :

١ - تحليل الموقف لتحديد السلوك الذى ينبغى تغييره .

٢ - تحديد النتائج التى تؤدى إلى استمرار السلوك الحالى أى تحافظ عليه .

٣ - اكتشاف النتائج التى يمكن معالجتها حتى تغير معدل السلوك .

تتطلب الخطوة الأولى تحديد الخط القاعدى أو المعدل القاعدى لتكرار وقائع سلوك معين فى ظل الظروف البيئية المألوفة ، أى قبل أن نغير أى تابع لهذا السلوك وعلينا أن نلاحظ هذا الخط القاعدى عدة أيام حتى تتعرف على نظام معين . والهدف من تحديد المعدل القاعدى هو تحديد نقطة البداية التى نستطيع أن نقارن على أساسها ونتبين ما طرأ من تعديل على السلوك وذلك بعد البدء فى برنامج تعديله فعلا .

ولتوضيح ذلك نقول : شخص يريد أن ينقص عدد السجائر التى يدخنها . فى هذه الحالة لا بد أن نحدد هذا العدد . وقد نسأله عن مقدار ما يدخن منها فيقول ما بين « علبة وعلبتين » يوميا . وهذه إجابة غير دقيقة بالقدر الكافى لأن العدد هنا يتراوح ما بين ٢٠ سيجارة وأربعين وفرق كبير بين الحد الأدنى والحد الأعلى . وقد يبذل هذا الشخص مجهودا لمنع التدخين ويدخن علبة واحدة يوميا لمدة ثلاثة أيام . ولكن مثل هذا السلوك لا يدل على أنه قد تقدم تقدما ملحوظا لأنه قد أخطأ فى تقديره لمعدل سلوكه . وهذا النقص فى التقدم نحو الهدف قد يكون مثبطا لهمته . ويكون سببا كافيا لتوقف الشخص عن تنفيذ برنامج للإقلاع عن التدخين .

ومن ناحيه أخرى ، إذا قام هذا الشخص بإحصاء دقيق . أى بتحديد الخط القاعدى خلال فترة من ثلاثة أيام إلى خمس ، فإنه سوف يعرف المعدل الدقيق لتدخينه . افترض أن المتوسط هو ٣٥ سيجارة فى اليوم ، فإذا أنقصها إلى ٢٠ كان ذلك علامة على التقدم فى برنامج تعديل سلوكه لها أهميتها .

فى كل حالة من الحالات الآتية ضع علامة على سلسلة الأرقام التى تعتقد أنها تمثل خطا قاعديا مناسبا لسلوك معين ، ثم حدد السبب الذى دفعك

إلى اختيارها. تذكر أن اتجاه الأعداد هو المهم ، وليس القيم المطلقة لها وإذا وجدت صعوبة فى إحداها ، ضع القيم فى رسم بيانى .

١ — ١٦ ، ١٨ ، ١٨ ، ١٩ ، ١٧ ، ١٥ ، ١٠ ....
١٦ ، ١٩ ، ١٤ ، ١٩ ، ١٥ ، ٢٣ ، ١٣ ....
٢ — ١٤ ، ١٥ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ....
١٥ ، ١٣ ، ١٩ ، ١٤ ، ٢٠ ، ١٦ ، ١٨ ....
٣ — ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٣ ....
١٦ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٤ ، ١٣ ، ١٦ ....

كيف نتوصل إلى النتائج التى تؤدى إلى استمرار السلوك الحالى وتحافظ عليه ؟

حينما نلاحظ الخط القاعدى لسلوك معين أو عند ما نسجله ، ينبغى علينا على وجه الخصوص أن نفطن إلى الوقائع التى تصاحب السلوك حتى نتوصل إلى النتائج التى تؤدى إلى استمراره . وهذه الخطوة عمل صعب فى بعض الحالات ، لأن هذه النتائج قد تكون غامضة احيانا ، ولأنها قد تنبثق من مصادر غير متوقعة وواضح أنه ينبغى أن ندقق فى ملاحظة سلوك الفرد وسلوك من يحيطون به .

وسوف نتبين أن النتائج التى تؤدى إلى استمرار السلوك غير المرغوب فيه لا تخضع للملاحظة فى سهولة، وهذا يؤدى إلى غرابة السلوك الذى نلاحظه ويعرضنا للحيرة بالنسبة له. ومما يسهم فى هذه المشكلة أننا نلاحظ الموقف وندركه من منظورنا الشخصى ، وإذا لم ندرك شيئاً من ملامح البيئة مما يجعل النتيجة مرغوباً فيها ، فإنه قد يتعذر علينا فهم أسباب بقاء سلوك معين عند شخص أو آخر. وهذا يؤكد الحاجة إلى الموضوعية فى ملاحظاتنا.

وفيما يلى نورد بعض الأسئلة التى علينا أن نجيب عنها حتى نستطيع القيام بملاحظة موضوعية وتحقيق الهدف الذى نصبو إلية :

١ — ما هى استجابات المحيطين بالفرد عندما يصدر عنه هذا السلوك؟

٢ — ما هى استجاباتنا فى هذه الحالات ؟

٣ — ما هى الظروف السائدة فى بيئة الشخص وقت قيامه بهذا السلوك ؟

٤ — كيف تغيرت هذه الظروف بعد حدوث السلوك ؟

والهدف من هذه الأسئلة هو البحث عن إتساق بين الإجابات عنها عندما تتكرر الواقعة السلوكية وليس على أساس حدوثها مرة واحدة .

ما المقصود بمعالجة النتائج ؟

نستطيع الآن أن نعود إلى النقطة الأخيرة ، أى نكتشف طريقة معالجة النتائج لكى نغير معدل السلوك. إننا نحاول هنا أن نعيد بناء الوقائع بطريقة تؤدى إلى تعديل معدل السلوك المرغوب فيه بحيث يزداد وإلى تعديل معدل السلوك المرغوب عنه بحيث ينقص ، وهذا يستلزم تغيير النتائج البيئية بطريقة أو أخرى باستخدام التعزيز الإيجابى أو السلبى . والسؤال الهام هنا الذى علينا أن نطرحه هو .

ماذا أستطيع عمله أو ترتيبه لكى يسلك الآخرون أو يعملوا بحيث تصدر الاستجابة المقبولة من الشخص الذى الاحظه ؟

ما هى العلاقة بين ارتفاع معدل السلوك والتعزيز الإيجابى ؟

بعد ملاحظة الخط القاعدى للسلوك المقصود وتحديده ، قد يكون هدفنا هو زيادة هذا المعدل أى زيادة تكرار ذلك السلوك بحيث يتعدى المعدل القاعدى. والتعزيز الإيجابى هو الذى يؤدى إلى زيادة احتمال حدوث نفس السلوك مرة أخرى. وعلى سبيل المثال، إذا قابلنا شخصا لأول مرة وكان التفاعل معه ساراً ، فإننا سوف نبحث عن مصاحبة ذلك

الشخص فى المستقبل . وهنا نجد أن التفاعل السار بين شخصين يعزز سلوك اللقاء بينهما ، مما يحملهما على قضاء الوقت معاً .

متى نستخدم التعزيز الإيجابى ؟

هناك ظروف عديدة مختلفة يكون استخدام التعزيز الايجابى فيها ملائماً بدرجة أكبر ، وهدف هذا التعزيز فى كل موقف واحد لايتغير ، وهو زيادة معدل السلوك ، وإن اختلفت نقطة البداية فى كل موقف . وإذا كان السلوك الحادث فى الموقف الأول مقبولا من حيث مستواه ، فإننا نحاول توفير الملابسات أو الظروف التى تضمن استمرار هذا المعدل المرغوب فيه ، وقد يؤدى هذا إلى زيادته ، ومن أمثلة ذلك التلميذ الذى يستذكر دروسه بدرجة تكفى لحصوله على تقدير متوسط ، ولكنك تريد المحافظة على هذا المستوى . ومن هنا يصبح هدفك الرئيسى هو توضيح الظروف التى يترتب عليها السلوك حتى نضمن استمرار السلوك نتيجة لهذا التوضيح ، فإن هذا موقف مقبول جداً ومرغوب فيه .

وثمة مناسبة أخرى تتطلب استخدام التعزيز الإيجابى ، وهى حين يكون من المرغوب فيه زيادة معدل السلوك الموجود . فى مثل هذه المواقف يتوافر تعزيز إيجابى عارض له تأثيره . ولكن هذا التأثير ليس فعالا بالدرجة الكافية بسبب عدة عوامل . أولها : أن المعزز الذى يستخدم للمحافظة على السلوك وضمان استمراره قد لايكون أكثر المعززات فاعلية بالنسبة لهذا الشخص . وهناك عامل آخر وهو أن التعزيز لايتم بتواتر كاف ، مما يؤدى إلى المحافظة على السلوك عند معدل منخفض والعامل الثالث : أن لايكون التعزيز بالحجم أو بالمقدار الكافى .

ويمكن تلخيص جميع هذه النقاط الثلاث فى قولنا أن نتيجة السلوك العامة ليست بالقوة الكافية بالنسبة للشخص بحيث ينغمس فى السلوك بتواتر أكبر . وإذا توافر بديل للسلوك فمن المحتمل أن يلجأ الشخص إلى هذا السلوك البديل .

والموقف الثالث الذى يتطلب استخدام التعزيز الإيجابى هو ذلك الذى يصبح من المرغوب فيه أن ننشىء سلوكا جديدا فى حصيلة الشخص ويكون المعدل القاعدى للسلوك المستهدف فى هذه الحالة صفرا . وعلى أية حال حين ننشىء سلوكا جديداً ، فإن انتظارنا لحدوث السلوك فى شكله النهائى قبل أن نستخدم التعزيز عمل مؤلم ، لأنه طالما أن هذه العناصر السلوكية لم تحدث حتى الوقت الراهن فليس هناك سبب يحمل على الاعتقاد بأن الشخص سيقوم تلقائياً بهذا السلوك المعين .

كيف يرتبط تطويع السلوك الجديد بالموقف الذى يطوع فيه ؟

تطويع السلوك فى الأساس إجراء يتم فيه تعزيز الاستجابات التى تقترب من الاستجابة المرغوب فيها . ومع تقدم هذه العملية ، تتحدد المطالب التى تؤدى إلى الحصول على التعزيز حتى يتم الوصول إلى السلوك المستهدف فى النهاية .

إن الأساس العقلانى الذى يستند إليه تشكيل السلوك وتطويعه هو أن الاستجابات ليست جديدة كلية . أى أنه يتوافر لدى التلميذ كثير من أجزاء السلوك المستهدف ومكوناته ، أى أنها موجودة فى حوزته أو حصيلته . وأن الهدف من تطويع السلوك هو إعادة تنظيم المكونات المختلفة ووضعها فى السياق المناسب وعلى سبيل المثال قبل أن يرى معظم

الناس الآلة الكاتبة لأول مرة فإن لديهم القدرة الكاملة على أداء الحركات الجسمية التى تتطلبها الكتابة عليها ، وعملية التعليم أو تطويع السلوك بالنسبة لهذا الموقف هى ببساطة بناء الوقائع السلوكية وترتيبها فى تسلسلها المناسب بحيث تؤلف مهارة الكتابة على الآله الكاتبة . ومتى تشكل السلوك بهذه الطريقة ، فاننا نحافظ على استمراره مع مضى الزمن بواسطة التعزيز الإيجابى .

ما هى معاينة التعزيز ؟

ثمة مناسبات يبقى فيها السلوك عند معدله الأدنى لأننا لم نستخدم أكثر المعززات فاعلية بالنسبة للتلميذ ، ولو أننا قمنا بقدر ضئيل من التخطيط ، فإنه يمكن السيطرة على هذا الموقف ، ويتلخص السبيل إلى ذلك باكتشاف المعززات الفعالة بالنسبة لهذا التلميذ ، ويمكن الحصول على معلومات عن هذه المعززات بسؤال الشخص عنها . وعلى أية حال ، فثمة إجابة هامة يمكن أن نحصل عليها بملاحظة التلميذ والتعرف على المعززات التى تؤثر بانتظام فى هذا المجال ، ويعرف هذا الإجراء باختيار عينة من التعزيز .

ما هو الترتيب الهرمى للتعزيز ؟

أما وقد عرفنا المعززات الفعالة بالنسبة لتلميذ معين ، فإنه ينبغى وضعها فى نظام معين من حيث التفضيل والأولوية . وواضح أنه لا يمكن أن تكون قيمتها واحدة من وجهة نظره ، وعلى سبيل المثال هل يقدر الأطفال فى سن السادسة ثناء المعلم عليهم تقديراً عالياً ومساوياً لتقديرهم

الحلوى أو اللعب ؟ ومتى عرفنا التفاوت بين المعززات من حيث قيمتها ، فإن علينا أن نبدأ بأكثرها فاعلية وقد نلاحظ بمضى الزمن تراخيا وقصورا فى الاستجابه ولعل ذلك يرجع إلى أن الشخص قد تشبع بالمعزز المستخدم. وإذا حدث هذا التشبع فإنه من المناسب جداً استخدام المعزز التالى من حيث الأفضلية للمحافظة على معدل الاستجابة المرغوب فيها . وهناك طريقة أخرى يمكن استخدامها وهى مزج المعززات الثلاث أو الأربع المفضلة من بداية التدريب . وبهذه الطريقة نقلل من احتمال التشبع إزاء أى من هذه المعززات .

هل الإجراءات السلوكية « ميكانيكية » و « مصطنعة » ؟

من الانتقادات الشائعة التى توجه لاستخدام الإجراءات السلوكية فى حجرة الدراسة أنها ميكانيكية وغير طبيعية والحق أن هذا النقد له مايبرره فى بعض الحالات فمن الممكن ان تبدو المواقف السلوكية مصطنعة بدرجة ملحوظة غير أن هذا أمر غير مرغوب فيه وينبغى تجنبه والنقطة الأساسية هنا هى أن هناك وقائع أو مثيرات فى النشاط الصفى يمكن استخدامها كمعززات وبرمجتها وتطبيقها على نحو مناسب ، وعلينا أن نستخدم هذه المثيرات، وهى فى حالتها الراهنة تحافظ على استمرار بعض أنواع السلوك ، ونستطيع أن نجعلها مشروطة بالسلوك السليم . وفضلا عن ذلك ولكى نتجنب الاصطناع فان علينا أن نراعى الوضع القائم وخصائصه لأن من شأن هذه المراعاة تقديم معززات جديدة ، وتجنب مشكلات الإدارة التسلطية .

أذكر ثلاثة عناصر سلوكية يشيع نقصها فى حجرة الدراسة .

ا — . . . .

٢ — . . . .

٣ — . . . .

تخير أحد هذه العناصر ذات المعدل الصفرى أو ذات المعدل المنخفض جداً وحدد السلوك النهائى (المستهدف) وحدد التقاربات المتتالية لهذا السلوك مما سوف تعززه خلال عملية تشكيل السلوك .

السلوك المستهدف . . . .

تقاربات . . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

أذكر خمسة معززات إيجابية تتوافر حالياً فى حجرة الدراسة :

١ — . . . . . ٤ — . . . . .

٢ — . . . . . ٥ — . . . . .

٣ — . . . . .

كيف يمكن خفض معدل السلوك بواسطة الانطفاء ؟

فى حالات معينة نجد أن معدل سلوك ما مرتفعا بشكل غير مناسب ، وهناك عدة طرق يمكن استخدامها لخفض معدل هذه الأنماط السلوكية الزائدة عن الحد ومنها منـــع التعزيز الإيجابى الذى يحافظ حالياً على استمرار السلوك وتعرف هذه العملية بالانطفاء ، وقد سبق أن بينا أن

التعزيز الإيجابى وسيلة لإنشاء السلوك ، ويؤدى استبعاده إلى إنقاص تواتر السلوك أو تكراره ، ولو تصورنا التعزيز الإيجابى أجراً تمنحه للشخص مقابل الاستجابة التى يصدرها فإن استبعاده يؤدى إلى انقاص الاستجابة .

وهناك عدة عوامل تؤثر فى الفترة الزمنية التى يستغرقها الانطفاء ، ومنها مقدار التعزيز الإيجابى الذى تلقاه الشخص على سلوكه . وإذا كان الشخص قد حافظ على نمط سلوكى عدداً من السنوات ، فإن الانطفاء يحدث ببطء لأن السلوك قد ترسخ بقوة وثبات .

وكذلك إذا انغمس الشخص فى هذه الاستجابة لفترة طويلة من الزمن ، فإن من المحتمل جداً أنه لم يلق تعزيزاً عليها فى كل مرة ، ولما كان الانطفاء هو فترة من عدم التعزيز فقد يستغرق الفرد بعض الوقت لتمييز بين أمرين هما : فترة الانطفاء وفترة عدم التعزيز .

ولهذا فإذا أريد استخدام الانطفاء بفاعلية فمن الضرورى أن نبعد جميع المعززات الممكنة لسلوك معين عن الموقف على نحو مسبق ، وإذا حدث تراخ فى هذه العملية وعزز الشخص الاستجابة عرضا خلال الانطفاء فإن السلوك سوف يستمر فترة أطول .

ما المقصود بالعقاب ؟

وهناك إجراء آخر يستخدم لخفض معدل السلوك وهو العقاب ، والعقاب مثير منفر يستخدم عقب حدوث السلوك ، والحكمة فى استخدام العقاب تكمن فى أن الشخص لن يستمر فى أداء الاستجابة إذا كان هذا الحدث غير المرغوب فيه هو النتيجة الوحيدة المترتبة عليه ، ومن أشكال

العقاب . العقاب المادى كالصدمة الكهربية والصفعة ، ومنها ماليس ماديا كالتوبيخ اللفظى وينبغى أن نتذكر شيئا هاما عن العقاب وهو أن يتحدد من حيث تأثيره فى السلوك ولا يمكن تعريف المثيرات المعاقبة تعريفاً عاما. ذلك لأنه مهما اختلف إدراك الشخص للمثير . فلا يمكن تعريفه باعتباره مثيرا معاقبا مالم يقمع سلوكا معينا .

وكثيراً مايستخدم العقاب فى تلك المواقف التى يصبح من الضرورى إنهاء الاستجابة على نحو سريع ، وهذه العملية أسرع من عملية الانطفاء .

وثمة نقطة نهائية علينا أن نلتفت إليها حين نستخدم عقاباً لقمع السلوك وهى التوصية بتعزيز سلوك بديل تعزيزاً موجباً فى نفس الوقت الذى يحدث فيه العقاب وهذا يؤدى إلى إحلال البديل المرغوب فيه فى الفراغ السلوكى الذى كانت تشغله الاستجابة المعاقبة.

أذكر بعض الوقائع السلوكية غير المناسبة مما يمكن معالجته بالانطفاء .

١ — . . . .
٢ — . . . .
٣ — . . . .
٤ — . . . .

أذكر بعض الوقائع السلوكية التى تتطلب استخدام العقاب .

١ — . . . .
٢ — . . . .
٣ — . . . .
٤ — . . . .

ولكي نكمل الجانب الخبراتي من هذه الوحدة . من الضروري أن نعرف عدداً متنوعاً من المصطلحات الخاصة بتعديل السلوك .

ما المعزز الإيجابي ؟ Apositive Reinforcer

لقد ناقشنا هذا المفهوم من قبل والمعزز الإيجابي هو نتيجة من نتائج السلوك تؤدي إلى زيادة احتمال تكراره .

ما التعزيز السلبي ؟ Negative Reinforcement

إنه إختفاء مثير منفر كنتيجة للإستجابة ، ومن الضروري أن يزداد تواتر أو تكرار الاستجابة التي استبعدت المثير المنفر . لكي تقرر أن التعزيز السلبي قد حدث . ومن أمثلة التعزيز السلبي : موقف نجد فيه أن الطفل (أ) يجري مبتعداً عن الطفل (ب)، لأن الأخير يقرصه، فإذا كان القرص مثيراً منفرا ، والجري بعيدا يزداد من حيث التكرار أو التواتر حين يوجد المثير المنفر ، فإنالجري بعيداً استجابة تتعزز سلبيا .

ما المعزز الشرطي ؟ A conditioned Reinforcer

أن المعزز الشرطي مثير حيادي يكتسب خصائص المعزز من خلال عملية إقترانه به .

ما الانطفاء ؟ Extinction

إنها عملية تناقص تكرار استجابة عند سحب جميع المعززات الممكنة لتلك الاستجابة .

ما العقاب ؟ Punishment

إن العقاب مثير منفر يستخدم عقب حدوث السلوك مما يؤدي إلى نقص في تكراره .

ما المقصود بتطويع السلوك ؟ Shaping

تطويع السلوك أو تشكيله هو تعزيز الاستجابات التي تقترب من الاستجابة النهائية المرغوبة .

ما المقصود بالخط القاعدى ؟ Baseline

لقد ناقشنا هذا من قبل عند الحديث عما يتطلبه تغيير معدلات السلوك من خطوات . والخط القاعدى ، أو المعدل القاعدى هو حدوث سلوك معين بتكرار معين فى ظل ظروف بيئية عادية ؛ أى قبل أن نغير أى نتائج للسلوك .

ما المقصود بشرط التعزيز ؟ Reinorcefment Cotingency

إنه الحالة أو الشرط المطلوب حدوثه لكى يحدث التعزيز أو العقاب وعلى سبيل المثال قد يتلقى طفل ثناء إذا التقط لعبة ، فالتعزيز بالثناء مشروط بحدوث سلوك معين وهو التقاط اللعب .

والآن لننتقل إلى التطبيق والتمرين العملى :

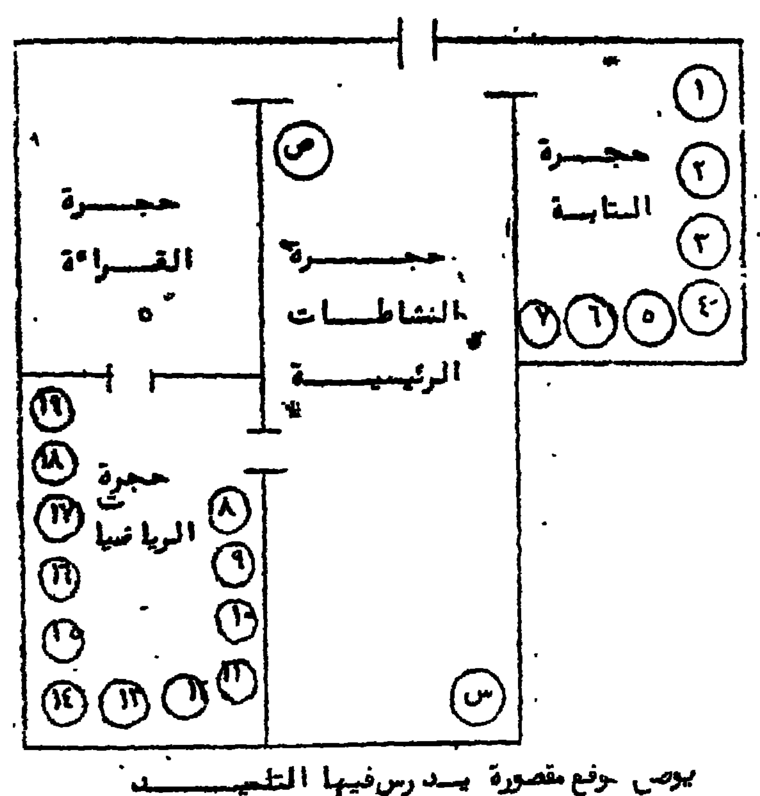
الخبرة :

أن الهدف الرئيسى لهذه الخبرة أن يلم الطالب بظاهرة شائعة فى مجال التعلم وأن يتعرف على متغيراتها .وتتطلب هذه الخبرة لكى تكون واقعية تماما أناسا حقيقين وحجرات دراسة ومعلمين وتلاميذ . ولكننا لن نستطيع ذلك هنا وسوف نستخدم استراتيجية مختلفة ، ويرجع ذلك إلى أن تطويع السلوك أو تشكيله يتطلب أن يكون الطالب فى مركز السلطة والمسئولية وأن من حقه أن يغير سلوك شخص آخر ولا نستطيع أن نعطى

هذا الحق لكل طالب ومن هنا فإننا لانستطيع أن نقترح على الطالب أن يعود إلى البيئة المدرسية أو الأسرية ويبدأ فى تغيير سلوك من حوله من الناس .

ولكننا نستطيع أن نستخدم أسلوباً وجد فيه كثير من أصحاب نظريات التعلم التطبيقية فائدة ونجحا ، وهذا الأسلوب هو أسلوب التمثيل .

وإذا كان الطالب لا يستطيع أن يمارس تشكيل السلوك فى مواقف حقيقية فإنه قد يلجأ إلى موقف له خصائص الموقف الحقيقى أى أنه يمثل



شكل رقم (٥)
يوضح أجزاء من المدرسة (١)

الواقع وذلك لأننا نسلم بأن الطالب لايستطيع أن يقوم بتشكيل السلوك في حجرة دراسة حقيقية ومن هنا فليمارس ذلك في حجرة دراسة مصطنعة في مثل هذه الحجرة يلعب التلاميذ أدوارا معينة أي يمثلون هذه الأدوار . ويتم ذلك بوصف التلاميذ وتحديد خصائصهم كتابة ، وعلى الطالب أن يحاول تشكيل سلوك هؤلاء التلاميذ من الوصف المكتوب عنهم . وسوف نصف لك أحد فصول في المدرسة (أ) ونتحدث عن تلميذ في هذا الفصل ولنسمه زيدا وعليك أن تضع استراتيجية لتشكيل السلوك تصلح لهذا التلميذ .

ماهي إمكانيات هذه المدرسة ؟

هذه مدرسة لتعليم المعوقين من التلاميذ وقد تم تشخيص تلاميذها واتضح أن لديهم نواحي قصور ونقصاً في المستوى الأساسي للمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والرياضيات . والمواد التعليمية لهذه المهارات متوافرة في حجرات صغيرة مجاورة لحجرة الأنشطة الرئيسية (أنظر الشكل رقم ٥) . وقد فحصت هذه المواد واتضح أنها مناسبة للتلاميذ الذين يلتحقون بهذه المدرسة .

التحق زيد بهذه المدرسة وهو لا يستطيع أن يقرأ ولا أن يكتب حتى حروف الهجاء ولا يستطيع أن يعد . وقد قضى حوالى ٦٠٪ من كل حصة عند النقطة س في الشكل (٥) ، و ٤٠٪ عند النقطة ص ولا يوجد عند هاتين النقطتين مكاتب ولا مقاعد ، وهو يتحرك من النقطة س إلى النقطة ص وبالعكس مرة واحدة كل عشر دقائق . وواضح أن معدل استجابته في الرياضيات والقراءة والكتابة صفر (أي أنه ينبغي أن

يدخل حجرة من الحجرات الثلاث المجاورة لحجرة الأنشطة الرئيسية ليتعرض لهذه المواد) .

وقد صممت المواد الموجودة فى حجرات المهارات الأساسية بحيث يصدر التلميذ استجابات بسيطة وصغيرة ويمكن للمعلم أن يلاحظ هذه الاستجابات ويعززها .

وسوف تستخدم قطع صغيرة من الحلوى كمعززات لزيد ، لأن الثناء عليه وتشجيع المعلم واهتمامه به ثبت عدم صلاحيته كمعززات فى الماضى. ويبدو أن زيد يتجاهل المعلم فى جميع الأوقات، وأنه لا يستمع لتوجيهاته، وهو بالتأكيد لا يتبعها .

أهداف الخبرة :

على الطالب أن يقوم بالأعمال الآتية :

١ — وصف عملية تشكيل السلوك التى سوف يستخدمها لكى يجتذب زيد من حجرة الأنشطة الرئيسية إلى حجرة المهارات الأساسية .

٢ — وصف عملية تشكيل السلوك التى سوف يستخدمها لزيادة معدل استجابة زيد لمواد المهارات الأساسية .

٣ — وصف عملية تشكيل السلوك التى سوف يستخدمها ليجتذب زيد من حجرة من حجرات المهارات الأساسية إلى حجرة أخرى والتى سوف تحفزه على العمل .

٤ — وصف الخطوات التى تؤدى إلى أن يتحول المعلم ليصبح مصدرا لتوزيع المعززات الشرطية .

٥ — بعد أن تنتهى من الأعمال السابقة ضع من عندك موادا افتراضية تبين معدلات استجابة زيد للأنشطة المختلفة وضعها فى رسم بيانى .

إجراءات تكفل تحقيق أهداف الخبرة :

١ — حدد التقاربات السلوكية الفردية لتشكيل سلوك زيد وتطويعه لينتقل من حجره الأنشطة الرئيسية إلى حجرة المهارات الأساسية وضعها فى قائمة . ثم حدد المعززات التى سوف تستخدمها وأوقات استخدامها .

٢ — حدد التقاربات الضرورية لإحداث زيادة فى معدل الاستجابة إزاء المواد التعليمية وضعها فى قائمة . ثم حدد المعززات التى سوف تستخدمها وأوقات استخدامها .

٣ — حدد التقاربات التى سوف تعززها لكى تجتذب زيدمن حجرة من حجرات المهارات الأساسية إلى حجرة أخرى وضعها فى قائمة . ثم حدد المعززات المستخدمة ومتى تستخدم .

٤ — حدد المعززات الشرطية التى تريد أن تنشئها وحدد الخطوات التى تتبعها وضعها فى قائمة .

٥ — نسق بين مراحل تطويع السلوك التى سبق ذكرها فى (١)،(٢)، (٣)، (٤) ثم جهز بعض البيانات الافتراضية لتضعها فى الرسم البيانى .

٦ — جهز وصفا مكتوباً للأفعال التى تمت فى ١، ٢، ٣، ٤، فيما سبق.

٧ — راجع كتابة تقرير هذه الوحدة .

خطوات هذه الخبرة :

النشاط	ضع علامة حين تم الخطوة المبينة
١ - التقاربات السلوكية :	
تحرك زيد من حجرة الأنشطة الرئيسية إلى حجرة المهارات الأساسية	. . . . . .
المعززات	. . . . . .
زمن التعزيز	. . . . . .
٢ - التقاربات السلوكية (زيادة فى معدل الاستجابة)	. . . . . .
المعززات	. . . . . .
زمن التعزيز	. . . . . .
٣ - تقاربات سلوكية (تنقل زيد بين حجرات المهارات الأساسية)	. . . . . .
المعززات	. . . . . .
زمن التعزيز	. . . . . .
٤ - تحديد المعززات الشرطية	. . . . . .
خطوات	. . . . . .
٥ - وضع البيانات الافتراضية فى رسم بيانى	. . . . . .
٦ - كتابة التقرير	. . . . .
٧ - مراجعة التقرير فى ضوء الإرشادات الواردة فى الوحدة	. . . . . .

المراجـــع

١ ــ جابر عبد الحميد جابر : سيكولوجية التعلم . دار النهضة العربية ـ القاهرة ١٩٨٢ .

٢ ــ ب . م . فوس : آفاق جديدة فى علم النفس ، ترجمة فؤاد أبو حطب عالم الكتب ـ القاهرة ١٩٧٢ .

3. Moraky, R, L. Learning Experiences in Educational Psychology, WMC. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa 1973.

4. Ulrich, R., Stachnik, T., & Mabry, J. Control of Human Behavior, Volumes One & Two, Glenview, Ill,:Scott, Foresman & Company, 1970.

5. Wenrich, W. W. A Primer of Behavior Mcdification, Belmont, California : Brooks Cole Pubishing Company, 1970.



الفصل الخامس

الذاكرة

نحن نحفظ المعلومات ونسترجعها أى نتذكرها وكثيراً ما ننظر إلى الذاكرة باعتبارها قدرة متعلمة للاستجابة ، وهكذا يمكن أن نعتبر الاشتراط الإجرائى حالة بدائية من التذكر العضلى ، وأن نعتبر الاشتراط الكلاسيكى نوعا بدائيا من التذكر الغدى . غير أن قدرات الذاكرة الإنسانية أعظم مما يمكن أن نجد لدى الحيوانات ، وذلك لأننا نرمز المعلومات ونخزنها فى صورة لغوية ، ومع ذلك فإننا لم نفهم بعد فهما كافيا الكيمياء الحيوية للذاكرة الإنسانية ولم نفهم نموها وتطورها على نحو مرض .

ولابد أن ننتبه للإنطباعات الحسية حتى نستطيع تذكرها ، وحتى حين نولى هذه الإنطباعات الحسية انتباهنا فإنها تسجل لفترة قصيرة فحسب ، ونتذكر جزءا منها . وتخزين المادة التى نتذكرها يتم فى الدماغ ولكننا لا نعرف على وجه التحديد مكان هذا التخزين ، ويبدو أن الفصوص الصدغية بالقشرة المخية مسئولة عن خزن المعلومات وعن تفسيرها عند استرجاعها ، ويبدو أن قرين آمون Hipocampus بالمخ هو الذى يسيطر على انتقال الإنطباعات من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة البعيدة المدى ، وذلك لأن تلف قرين آمون يؤدى إلى عدم تخزين الذكريات البعيدة المدى .

ويبدو أن الذاكرة القريبة المدى والذاكرة البعيدة المدى عمليتا

تخزين مختلفتين ، والذاكرة القريبة المدى ذاكرة تليفونية ، أى أنها من النوع الذى يمكنك من تذكر رقم تليفون بحيث يكفى لطلبه ، وهى تختلف عن الذاكرة البعيدة المدى فى النواحى الآتية :—

(ا) نستطيع أن نتناول ما بين خمسة بنود وتسعة فى الذاكرة القصيرة المدى غير أن الذاكرة البعيدة المدى لها قدرة غير محدودة .

(ب) يمكن لأى معلومة أن تسجل فى الذاكرة القريبة المدى، ولكن يصعب جداً أن تكون ملائمة للتسجيل فى الذاكرة البعيدة المدى .

(ج) يتم خزن المواد فى الذاكرة القريبة المدى فى صور وكلمات والتشابه الصوتى يشوش عليها . ويتم تخزين المعلومات فى الذاكرة البعيدة المدى فى صور ومعانى ويشوش عليها التشابه فى المعنى .

ويتم ترميز المعلومات فى الذاكرة القصيرة المدى على شكل قطع Chunks أى وحدات إدراكية ، ويتخلل هذه القطع تعلما يكفى من حيث الحجم لمعالجة معلومات كافية ، والسعة الكلية للذاكرة هى تسع قطع أو أقل فى المرة الواحدة ، غير أنه يمكن تجميع قدر كبير من المعلومات فى القطعة الواحدة ، وهـــذا هو السبب فى إننا نستطيع أن نتذكر كلمات طويلة تتألف من حروف كثيرة ، أو جمل تتألف من كلمات قد تزيد عن تسع كلمات .

وتخزن المعلومات أو البيانات فى الذاكرة البعيدة المدى حين تستطيع أن تحقق انطباعا قويا قوة تكفى لأن تنتقل وتتعدى الذاكرة القصيرة المدى . والأحداث أو الوقائع الدرامية جداً تتذكر على نحو مستمر بعده

حدوثها مرة واحدة . والمادة التى ليس لها معنى كبير ينبغى أن ترتبط بمجموعة من المفاهيم ذات المعنى حتى يمكن تذكرها على نحو مستمر .

وثمة معينات للذاكرة Mnemonics لتساعدنا على تذكر المواد ؟ وذلك بتنظيمها تصوريا وإدراكيا . فاستخـــدام السجع أو القافية أو الإيقاع يمكن أن يساعد على تذكر مجموعة من العناصر ، وهو نوع من التنظيم الإدراكى .

والممارسة عامل هام فى التذكر ، إنها تساعد على تذكر جميع أنواع البيانات والمعلومات وتساعد على تخزينها . فتسميع المادة ومراجعتها بصوت مسموع ، ودراستها فى صمت يساعد على تذكرها ، وتجاوز حد التعلم يساعد الذاكرة ، وإن استطعت أن تعيد مادة معينة على نحو آلى ودون تفكير فقد تجاوزت حد تعلمها ، والممارسة تساعد على انتقال المعلومات من الذاكرة القريبة المدى إلى الذاكرة البعيدة المدى .

ويتخذ التذكر (استرداد المعلومات) صورتين هما التعرف والاسترجاع . الاسترجاع هو القدرة على تكرار الاستجابة ، بينما التعرف هو القدرة على الاختيار الصحيح من بين عدة بدائل ، والتعرف عادة أسهل من الاسترجاع ، ولكنه أصعب إذا كان عليك أن تختار من بين بدائل كثيرة ، أو إذا كانت الاختيارات متشابهة جداً . وما نعرفه عن التعرف أقل كثيراً عما نعرفه عن الاسترجاع ، ويحتمل أن يكون التعرف عملية استرداد أو تذكر مختلفة عن الاسترجاع ، وتعكس كل منهما جوانب مختلفة من الذاكرة .

واسترجاع الصور يختلف عن استرجاع الحركات ودن استرجاع الألفاظ وتذكر المهارات الحركية المتصلة يستمر فترة أطول من

تذكر المهارات الحركية المنفصلة والأخيرة تتعرض للنسيان بنفس معدل التذكر اللفظى .

وإعادة التعلم استرجاع لمادة من الذاكرة البعيدة المدى يبدو أنها تعرضت لنسيان كامل . وبصفة عامة يمكن القول أننا نعيد تعلم ما تعلمناه من قبل بسرعة أكبر وفى فترة أقل مما استغرقه التعلم فى المرة الأولى ،وكلما ازداد معنى المادة ، وازداد تعلمها فى المرة الأولى ، حدث إعادة تعلمها بسرعة أكبر .

وثمة نظريتان أساسيتان لتفسير النسيان : الأولى وهى نظرية تضاؤل الأثر وهى تقرر أن بعض الذكريات تضمحل وتتضاءل وتبهت بمضى الزمن والنظرية الثانية هى نظرية التداخل التى ترى أن بعض ما نحاول تذكره يعاق بوقائع تمنعه من الاسترجاع ،حتى لو بقى فى المخ سليما دون أن يمس . ومعظم الشواهد المتوافرة تدعم وتؤكد صحة نظرية التداخل إلا أن بعض النسيان يحدث مع مضى الوقت .

وتستطيع نظرية التداخل أن تفسر معظم ما يحدث من نسيان على أساس أن ما يحدث فى النسيان هو كف التذكر أى أن معظم النسيان يحدث نتيجة لتفاعل مواد التذكر المتنافسة التى يلقى الغموض بعضها فوق بعض . ونسيان الأشياء التى تتنافس مع تعلم لاحق يعرف بالكف الرجعى . فنسيان الأشياء التى تتنافس مع تعلم سابق يعرف بالكف البعدى ، والكبت نوع خاص من الكف ، حيث تنسى الخبرات الشخصية لأن تذكرها مثير للقلق .

ولقد تعرض الأساس الكيميائى للذاكرة لدراسات كثيرة ، وبينما يتوافر لدينا بعض الشواهد التى تدل على اننا سوف نحرز تقدماً ملحوظا

فى هذا المجال فى المستقبل القريب ، إلا أن التوصل إلى عقار يحسن الذاكرة قد يكون أمرا مازال بعيد المنال .

التجربة الرابعة

الذاكرة الإنسانية تعيد تشكيل مادة التذكر

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

هناك نظرتان فيما يتصل بالطريقة التى نتبعها فى خزن المعلومات لكى نستخدمها فيما بعد . يمكن أن ننظر إلى الذاكرة على أنها مجموعة من الخانات كصناديق البريد حيث تخزن فيها المعلومات التى نريد تذكرها بعد تصنيفها، ثم نستدعى هذه المعلومات ونستخدمها كلما لزم ذلك . فكأن كل فعل من أفعال التذكر هو إثارة لشىء موجود مسبقاً أى أننا نعيد إبرازه وإظهاره حين نتذكره غير أن الأبحاث العلمية التى قام بها لوفتس وبالمر Loftus & Palmer (١٩٧٤) وغيرها من الأبحاث التى درست أقوال الشهود العيان فى ساحات القضاء قد تحملنا على تصور عمل الذاكرة على نحو مختلف . إن الحدث الماضى لا يخزن فى الذاكرة بحذافيره ، وإنما نحن نختزن عددا قليلا من العناصر أو القواعد أو الحقائق التى تتيح لنا أن نعيد بناء وتشكيل المادة التى نتذكرها كلما كان ذلك ضروريا . فنحن إذن لا نستعيد ماوقع طبق الأصل وإنما يسود هذه الاستعادة ويشكلها نظرة طبيعية ، وإذا كانت هذه النظرة صحيحة ، فإننا لابد أن نطرح سؤالا واضحا فى كيفية إدراكنا للحاجة إلى إعادة تشكيل وبناء مادة تذكرية أصلية ، وبتحديد أدق ، هل تؤثر طبيعة السؤال الذى يطرح علينا ونحاول

الإجابة عنه فى طريقة تشكيلنا لما نتذكره من وقائع ماضية ؟ إن هذه التجربة تتعلق بهذا السؤال .

التعليمات :

يشتمل الشكل التالى على عدة معلومات أو بيانات وعليك أن تعيد رسم كل شكل فى العمود ، بحيث يملأ كل شكل ترسمه صفحة كاملة تبلغ من كبر الحجم حدا يمكن كل طالب فى الفصل من رؤيته ، وينبغى أن يكون لديك ورقتان للإجابة بحيث تحتوى الورقة الأولى على القائمة الأولى (العمود أ) والورقة الثانية على القائمة الثانية (العمود ب) ، وأن تكتب كل قائمة على يمين ورقة الإجابة بحيث تفسح المجال لكى يرسم الطالب الشكل المبين أمام الكلمة الدالة عليه وسوف تحتاج إلى ساعة إيقاف .

اعرض على الطلاب كل شكل من هذه الأشكال بمفرده لمدة عشر ثوان ، واطلب من الطلاب أن ينظروا إلى الشكل ويحاولوا تذكره ذلك دون أن يكون أمامهم أية أوراق . ثم وزع على كل طالب إما القائمة (١) أو القائمة (٢) ولا تخبر طلابك أنك قد استخدمت كلمات مختلفة فى القائمتين ، ولكن عليك أن توزع عدداً متساويا من القائمتين . أتح لطلابك خمس دقائق ليسترجعوا ويرسموا أكبر عـــدد من الأشكال يستطيعون استرجاعه ورسمه ، ثم أجمع أوراق الإجابة ، فاعدلا بمجموعة القائمة (١) عن مجموعة أوراق القائمة (٢) .

شكل رقم (٦)

مناقشة :

لقد عرض لوفتس وبالمر (١٩٧٤ م) على عينة من المفحوصين فيلما يصور حادث تصادم سيارتين (تصادم فيها مقدمة سيارة مع مؤخرة الأخرى) وبعد مشاهدة الفيلم ألقى على المشاهدين مجموعة من الأسئلة ، وقد أدخلت تعديلات هامة على أحد هذه الأسئلة . وكان السؤال :

ما سرعة كل من السيارتين حين (فعل) إحداهما الأخرى؟ ولقد وجد الباحثان أنه كلما استخدمت أفعال أكثر عنفاً فى السؤال ، ارتفع متوسط تقدير السرعة ، ولقد توصلا إلى نتيجة أخرى مثيرة للاهتمام وهى اختلاف الاستجابات باختلاف المفحوصين نتيجة لترتيب السؤال بين الأسئلة . وعلى وجه التحديد عند الاستجابة للسؤال : هل رأيت أى زجاج محطم ؟ أجاب ١٦ ٪ ممن سمعوا كلمة تهشمت بالإيجاب فى حين أجاب ٣٢ ٪ بالنفى .

أما الذين سمعوا قبل السؤال كلمة صدم فقد أجاب ٧ ٪ بنعم ٠ ٤٣٪ بلا. واستخدام كلمات أكثر عنفاً ضاعف عدد الأشخاص الذين بينوا أنهم رأوا زجاجاً محطما على الرغم من عدم وجود زجاج محطم على الاطلاق.

وتستطيع فى هذا السياق أن تحلل استجابات طلاب الصف . وعليك أن تعيد عرض كل مثير أصلى مرة أخرى ، وأن تقرأ الكلمتين الدالتين على الشكل ، وتفحص كل من مجموعتى الاجابات لتبين هل أدت الكلمة الواردة فى القائمة (١) ببعض التلاميذ إلى تذكر الشكل على نحو مختلف عن تذكر أولئك الذين استجابوا للكلمة الواردة فى القائمة (٢) ومرة أخرى ينبغى أن تظهر البيانات التى جمعت من الطلاب أن من خصائص الذاكرة أنها تعيد تشكيل وبناء ماتتذكره ، وأن الأمارات المصاحبة للصور أو الأشكال تؤثر فى هذا التشكيل . ويحتوى العمود (جـ) فى الشكل السابق على عينة من رسومات من تجربة سابقة .

ما هى مضامين هذا البحث عن كيفية الحصول على أدق شهادة لشاهد عيان ؟ يبدو أن أدق استرجاع هو مايحدث نتيجة لطرح الأسئلة المحايدة .

المراجع

(1) L. T. Benjamin & K. D. Lowman (eds.) Activities Handbook for the Teabhing of Psychology, American Psychologica Association, Inc., Washington, D. C. 1981.

(2) L. Carmichael, H. P. Hogan & A. A. Walter, An experimental Study of the effect of language on the reproduction of Visually perceived form. Journal of Experimental Psychology, 1932, 15, 73-86.

(3) E. Loftus & J. Palmer, Reconstruction of aulomobile destruction: An example of the interaction between language and memory. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavier, 1974, 13, 585-589.

التجربة الخامسة

الاسترجاع والتعرف

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

هناك ثلاث طرق لقياس الحفظ : الاسترجاع والتعرف وإعادة التعلم (أو الاقتصاد) . وهذا التمرين يقارن بين الأسلوبين الأول والثانى :

التعليمات :

للقيام بهذه التجربة عليك أن تجمع حوالى ١٥ شيئاً وعلى سبيل المثال طباشير، دبابة، عملة ، شريط تسجيل، ملعقة ، مفك ... إلخ وتتطلب هذه التجربة أيضاً قائمة بهذه الأشياء ويتخللها ٢٥ شيئاً إضافياً . وزع هذه القوائم (تحتوى على ٤٠ بنداً) وضعها أمام نصف الطلاب مقلوبة ، أى وزعها على طالب اترك جاره وهكذا . وزع على الطلاب الآخرين أوراقاً بيضاء . وبين للطلاب أنك سوف تعرض عليهم أشياء وعليهم أن يتذكروها . والأشياء التى تعرض على الطلاب ينبغى أن تكون مغطاة فلا يروها إلا عند عرضها عليهم . اعرض على الطلاب شيئاً بعد الآخر بحيث يستغرق العرض مابين ٣ ، ٥ ثوان لكل شيء (بترتيب عشوائى) ثم ضعه فى الصندوق أو تحت الغطاء بعيداً عن أنظارهم . عندعرض الشيء أعلن على الطلاب إسمه بصوت مسموع . وبعد أن تنتهى من عرض جميع الأشياء ، اطلب من الطلاب (نصف الطلاب) الذين لديهم القوائم أن

يقلبوا الأوراق وأن يضعوا دائرة حول البنود التى رأوها (وهذه هى مجموعه التعرف) ، وأطلب من بقيه الطلاب أن يسجلوا أكبر عدد من أسماء الأشياء التى رأوها ويستطيعون تذكرها أو استرجاعها (وهذه هى مجموعة الاسترجاع) وجهز على السبورة جدولا من ثلاثة أعمدة ، الأول بعنوان العنصر والثانى ، للاسترجاع والثالث للتعرف ، ثم أعرض على الطلاب مرة أخرى كل عنصر وسجل عـــدد الطلاب الذين تذكروه من المجموعة (التعرف والاسترجاع) وذلك برفع الأيدى من قبل أفراد كل مجموعة على حده.

وينبغى أن يـــكون أداء مجموعة التعرف أفضل من أداء مجموعة الاسترجاع وأن يكون الفرق ذا دلالة ، وعليك أن تجمع أوراق الاجابة وأن تحلل النتائج وتعرضها على الطلاب فى الدرس التالى ، وتستطيع أن تستخدم اختبارات لتقدير ما إذا كان أداء المجموعتين يختلف الواحد عن الآخر اختلافا دالا إحصائيا أم لا .

مناقشة :

لماذا تتوقع أن يكون التعرف كمقياس للتذكر أكثر حساسية من الاسترجاع ؟ ما إعادة التعلم وكيف يمكن المقارنة بينه وبين الطرق الأخرى فى قياس الحفظ ؟ ماذا تعلمنا هذه التجربة عن الاختبارات - على سبيل المثال عن اختبار الاختيار من متعدد مقابل أسئلة المقال؟ هل تذاكر وتدرس كطالب على نحو مختلف إذا علمت أن الأستاذ سيختبرك باختبار تعرف وليس اختبار استرجاع ؟

وإذا اتضح من تحليل البيانات أن الطلاب قد تذكروا بعض العناصر أو البنود على نحو أفضل من تذكرهم لعناصر أو بنود أخرى فإن هذا قد

يفسح المجال لمناقشة بعض العوامل التي تؤثر في التذكر ، وقد تختار بعض الأشياء التي يحتمل أن تظهر فروقا بين الجنسين وتناقشها مع مجموعة البنين ومع مجموعة البنات . ولكى تبرز بعض المبادىء التي تتصل بالذاكرة البعيدة المدى، قد تطلب من الطلاب أن يتذكروا وأن يتعرفوا على نفس العناصر بعد مضى عدة أيام على التجربة أو عدة أسابيع أو عدة شهور .

المراجع

1 — H. P. Bahrick, Retention curves : Facts or artifacts? Psyolological Bulletin, 1964, 61, 188-194.

2 — L. T. Benjamin and K. D. Lowman (eds.), op. cit.

3 — C. N. Cofer, On some factors in the organizational characteristics of free recall. American Psychologist, 1965, 20, 261-272.

4 — R. G. Crowder, Principles of Learning and memory. New York : Halsted Press, 1976,

التجربة السادسة

المعنى يساعد على الاسترجاع

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

إن النشاط الآتى يبرز ويوضح أن المعنى يمكن أن يساعد على التذكر. وهذا التمرين يوضح أن طريقة الاسترجاع كأسلوب من أساليب البحوث تبين كيف تعتمد الذاكرة إلى حد كبير على مايعمله الناس أثناء معالجة وتناول البيانات . كما يوضح التجارب التي يستخدم فيها كل فرد أو مفحوص كضابط لنفسه .

التعليمات :

ضع قائمة تتألف من عشرين من الأسماء النكرة والتى لا يرتبط أى اسم منها بالآخر بطريقة ظاهرة وينبغى أن تختلف من حيث عدد حروف كل منها . اكتب كل اسم على بطاقة ٣ × ٥ بوصة واكتب على عشر من هذه البطاقات الحرف (ا) ، واكتب على العشر الأخر حرف (ب) ، ثم اخلط هذه البطاقات على نحو جيد ويمكن القول الآن أنك قد انتهيت من الاستعداد للتجربة .

وزع أوراق بيضاء مسطرة بحيث يحصل كل طالب على واحدة ، واطلب أن يقوم كل منهم بكتابة الأرقام مسلسلة على الورقة من واحد إلى عشرين . وبين للطلاب أنهم سوف يستمعون إلى قائمة من الكلمات ، وسوف تطلب إليهم بعد سماعها أن يسترجوها ، ولكن عليهم قبل الاسترجاع أن يقدروا هذه الكلمات بطريقتين ، وأن الحرف الذى يرد على البطاقة يحدد ما عليهم عمله فإذا كان على البطاقة ا ، فعليهم أن يعدوا حروف الكلمة ويكتبوا العدد وأن كان على البطاقة ب فعليهم أن يكتبوا هل الكلمة سارة (س) أم غير سارة (غ س) . وتستطيع أن تثبت هذه المعلومات على السبورة أمام الطلاب لتذكرهم بها .

اقرأ قائمة الكلمات بمعدل كلمة كل أربع ثوانى وعلى سبيل المثال منضدة توقف لحظة ثم قل ب وعد فى سرك ١ ، ٢ ، محيط توقف لحظة ثم قل أ وعد فى سرك ١ ، ٢ . . وبعد أن تقرأ القائمة كلها ، اطلب من الطلاب أن يسلموا أوراقهم وأن يحاولوا استرجاع جميع الكلمات التى سمعوها بأى ترتيب يريدونه . وأن يسجلوا هذه الكلمات فى عمود واحد وبهدفك هنا أن تحدث قدراً من التأخير حتى تتيسر معالجة البيانات .

وسوف يكتبون خلال فترة تتراوح مابين ثلاث وأربع دقائق جميع الكلمات التى يستطيعون استرجاعها .

دع الطلاب يصححون أوراقهم . صنف البطاقات بحيث تعزل البطاقات أ وتقرأ كلماتها على الطلاب . واطلب من كل طالب ليحدد العدد الكلى الذى تذكره . ثم أعد جدول توزيع تكرارى على السبورة . اسأل الطلاب ، كم طالباً تذكر الكلمات العشر كلها ، وكم تذكر تسع كلمات ، ... الخ والآن اطلب منهم أن يجمع كل واحد منهم ويحدد العدد الكلى الذى تذكره من الكلمات ب ثم أعد جدول توزيع تكرارى على السبورة بجوار التوزيع التكرارى للكلمات أ . وسوف يسترجع بعض الطلاب ثمان أو تسع كلمات من العشرة ، ويحتمل أن يكون متوسط الكلمات ب ضعف متوسط الكلمات أ .

المناقشة :

ولكى تبرز استخدام المفحوصين كضوابط على أنفسهم احصى عدد الطلاب الذين استرجعوا من الكلمات أ عدد أكبر مما استرجعوا من الكلمات ب ، وعدد الطلاب الذين استرجعوا من ب عدداً أكبر من أ . وكثيراً مالاتجد طالباً واحداً يندرج فى المجموعة الأولى ، وجميع الطلاب تقريباً يقعون فى المجموعة الثانية : ووجه سؤالا للطلاب ما التعميم الذى ينبغى على هذه النتيجة ؟ ما أعمال التعلم الأخرى التى تصدق عليها هذه الظاهرة؟ ما الأعمال التى يسهل تذكرها وتلك التى يصعب تذكرها ؟ إن أعمال التعلم التى تتطلب التفكير فى معانى الكلمات يسهل تذكرها .

هل الكلمة هامة أم غير هامة ؟ ماهى الصفة المصاحبة للأسم ؟ هل هى.

كلمة سارة أم غير سارة ؟ أن الأعمال التى تركز على شكل الكلمة أو صيغتها أو بنيتها يصعب تذكرها من قبيل : هل نتهجاها بالواو أو بالياء؟ ماعدد حروفها ؟ ماعدد مقاطعها ؟ أعطى كلمة لها نفس الجرس الموسيقى. وأخيراً اطرح على الطلاب السؤال التالى : ماهى مضامين هذه التجربة بالنسبة لطريقة الدرس والاستذكار ؟

المراجع

1 — L.T. Benjamin and K.D. Lowman op. cit, pp. 81-82.

2 — R.L. Klatzky, Haman memory, structures and processes(2nd ed.). San Francisco : W. H. Freemen, 1979.

التجربة السابعة

السياق والذاكرة

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

تتأثر الذاكرة بعدد من المتغيرات ، بعضها يساعد على التذكر والاحتفاظ والبعض الآخر يؤدى إلى زيادة النسيان . ولعل أهم عامل فى التعلم والتذكر هو معنى المادة المتعلمة . وثمة طرق عديدة لزيادة معنى المادة ومنها أن تضعها فى سياق ، وهذا التمرين أو النشاط يوضح هذا المبدأ .

التعليمات :

أعط نصف طلابك فى الصف قطعة من الورق تحتوى على هـــذه العبارة « السياق أو الموضوع هو تطيير طائرة من الورق » وضح لهؤلاء

الطلاب أن عليهم ألا يكشفوا عن محتوى هذه الرسالة لزملائهم فى الصف ثم اقرأ الفقرة التالية بصوت مسموع وبطء شديد .

« شاطىء البحر أفضل من الشارع . وأن تجرى فى البداية أفضل من أن تمشى . وقد تحتاج إلى أن تجرب وتحاول عدة مرات . عمل يتطلب بعض المهارة ولكن من السهل تعلمه . وحتى الأطفال الصغار يمكن أن يستمتعوا به . ومتى ما نجح العمل ، فإن الصعوبات قليلة . ويندر أن تقترب الطيور . ويتلفها المطر بسرعة . وإذا قام كثير من الناس بنفس العمل فإنهم يثيرون مشكلات . ويحتاج المرأ إلى مساحات خالية . وإذا لم تكن هناك تعقيدات فإنها عمل مسالم هادىء . ويمكن أن تستخدم حجرا لتثبيتها . وإذا تفككت ، فلن تتاح لك فرصة للنجاح » .

أطلب من الطلاب أن يسجلوا بأقلامهم على ورقة كل ما يتذكرونه من الفقرة التى قرأتها . أطلب من الطلاب الذين عرفوا سياق هذه الفقرة أو موضوعها أن يضعوا علامة مميزة على أوراقهم حتى تستطيع تحديد إجاباتهم . اجمع الاستجابات . قارن مستوى طلاب المجموعتين فى الاسترجاع سطراً بسطر . وإذا أردت أن تستخدم الأساليب الكمية فى تقدير هاتين المجموعتين من الأوراق حتى تقدر تقديراً دقيقاً الفروق بين المجموعتين فلابد أن تخطط لعرض النتائج على الطلاب فى الدرس التالى وتؤجل المناقشة إلى ما بعد عرض النتائج وتحليلها .

وسوف يتضح أن معرفة السياق يضفى معنى على المادة ، والتى تبدو بغير معرفة السياق مجموعة من العبارات التى لاعلاقة بينها . إن معرفة السياق أو الموضوع تجعل تنظيم التعلم أمراً ممكناً ، وإذا نظم على نحو مسلم فإن الجملة أو الواقعة ستؤدى إلى التالية وهكذا . ماالذى يقترحه هذا

المبدأ فيما يتصل باستراتيجيات الدرس والاستذكار . ؟ وتستطيع إذا أردت أن توسع المناقشة لتشتمل على أهمية السياق فى مجال الإدراك . وكيف تساعد معرفة السياق أو إدراكه على تحسين القدرات الإدراكية.

المراجع

1 — L. T. Benjamin and K. D Lowman, op. cit.

2 — J.P. Houston, H. Bee, E. Hatfield &D.C. Rimm. Invitation of Psychology. New York : Academic Press, 1979. (chaps. 6&8).

3 — G. A. Miller & J.A. Selfridge. Verbrl context and the recall of meaningful material. American Journal of Psychology 1950, 63, 176-185.

الفصل السادس

حل المشكلات

Problem - solving

ستساعدنا هذه التجربة فى توضيح بعض الطرق التى يمكن بها معالجة مشكلة التفكير معالجة تجريبية . ومن الضرورى أن نذكر أن التفكير شكل من أشكال السلوك مثله مثل الرؤية والسمع والكتابة. فهو ليس نوعا غريبا من الوظائف العقلية ، أو نشاطا لشىء نسميه العقل . والفرق الأساسى بين التفكير وأنواع السلوك الأخرى أنه أكثر تعقيدا منها (فى حالة الإنسان — وأنه يغلب عليه الصبغة اللفظية) .

ووجود هذا العنصر اللفظى فى التفكير جعل إجراء التجارب عليه أمراً بالغ الصعوبة . فمن الصعب أن نقيس الكلمات . فزمان حدوث هذه الكلمات ومكانها و كثرة حدوثها عوامل لا يمكن التنبؤ بها ، وسرعة تغيرها وتحولها فى ظل بعض الظروف تجعل مسألة القياس أو الملاحظة الدقيقة صعبه . وهناك عقبة أخرى تواجه إجراء التجارب فى هذا المجال وترجع إلى الطبيعة الرمزية للكلمات . فالكلمات بديلة عن الأشياء والمواقف والسلوك . وفى بعض الأحيان يكاد يكون من المستحيل أن نعرف ماذا تعنى كلمة معينة بالنسبة لفرد معين .

ولقد اختيرت هذه التجربة لأنها تقلل من العنصر اللفظى فى التفكير وطالما أنه من المستحيل حذف هذا المكون كلية ، فمن الضرورى ملاحظة

الكلمات التى تقال . ومهما قلنا عن الجانب اللغوى أو اللفظى من التفكير ، فإننا نتوقع تفوه الشخص بكلمة أو كلمتين بصوت مسموع أو لنفسه ، وأن هذه الكلمات تلعب دوراً هاماً فى تحديد النتيجة النهائية لعملية التفكير .

ويمكن تقسيم العمليات التى نطلق عليها كلمة تفكير أو حل المشكلة ، أو الاستدلال إلى المراحل الآتية :

المشكلة : يمكن القول أن التفكير لايحدث إذا لم توجد مشكلة والمشكلة على وجه العموم عبارة عن أى موقف جديد لايكون لدى الكائن الحى استجابة توافقية مباشرة تناسبه . وقد يعبر عن المشكلة لغة (بسؤال) ، أو بموقف بيئى جديد . وقد تكون موقفا مألوفا ولكنه حدث فجأة . ومهما أختلفت طبيعة المشكلة ، فاننا سنجد غالباً أنها تشتمل على كف لسلوك الكائن الحى أو تداخل فعلى معه أى وجود عائق أمامه . ويستمر بقاء المشكلة طالما بقيت مقتضيات الموقف البيئى ومتطلباته دون إشباع وإرضاء .

سلوك المحاولة والخطأ . يتبع مثول الموقف المشكل فترة قد تطول وقد تقصر يكون سلوك الفرد خلالها إزاء المشكلة محاولة وخطأ فى طبيعته . ولايعنى هذا أنه لايوجد للسلوك اتجاه أو خطة ، ولكن الاستجابات بالنسبة للمشكلة تختلف اختلافا ملحوظا فى صحتها . ويكاد يكون من المستحيل التنبؤ بدقة عما سوف يحدث خلال هذه الفترة ويبدو أن هناك بعض مبادىء تغلب عليها العمومية تصدق على هذه المرحلة من مراحل حل المشكلة ومن أهمها :

أولا : سلوك الفرد فى موقف مشكل يكون فى ضوء فهمه للمشكلة . وقد يكون فهمه لمشكلة معينة مختلفا تماما عن فهم شخص آخر لها ، وقد يبدو سلوكه فى استجابته للمشكلة بناء على ذلك (للشخص الآخر) غير ذى صلة بالمشكلة ذاتها . والمبدأ الثانى الذى له تأثير هنا : هو أن جميع الاستجابات إزاء المشكلة تستند إلى خبرة الفرد السابقة فى هذا الموقف أو المواقف الشبيهة به . أى أن خبرته السابقة فى مواقف ذات صلة بهذا الموقف تحدد إلى درجة كبيرة استجاباته لهذه المشكلة الجديدة .

وقد يأخذ السلوك خلال فترة المحاولة والخطأ شكلا من شكلين أو هما معا ويتوقف هذا على طبيعة المشكلة ، وعلى تدريب الفرد وهما أما أن يكون السلوك ظاهراً أى يسهل ملاحظته أو كامنا يحتاج إلى جهاز خاص لقياسه أو تحديده والتوصل إليه وعلى الرغم من أن المكون الظاهر للتفكير يسهل ملاحظته إلا أنه قد يصعب قياسه وتقديره .

فهو يتكون عادة من تناول « وتقليب » فى المشكلة واستجابات نحوها وبعيدا عنها وتعبير لفظى عنها .

وكل ما نستطيع عمله فى الموقف التجريبى هو عمل سجل لهذا السلوك الظاهر على قدر ما نستطيع فى ضوء أدواتنا ، وقد تمضى الاستجابات الكامنة دون تسجيل . وهى عبارة عن محاولة وخطأ غير ظاهرين .

الحـل :

وقد يتمخض عما يبدو فى حالات كثيرة سلوكا مشوشاً مضطربا استجابة تتناسب مع مقتضيات الموقف المشكل ، وتسمى حلا وعندما يحدث هذا تختفى المشكله ذاتها أو تتغير البيئة بحيث لا تستمر المشكلة .

وفى كثير من الحالات بعد مضى فترة لا يتخللها تقدم واضح ، أو لا يحدث فيها إلا قدر ضئيل من التقدم نحو تعلم المشكلة والسيطرة عليها ، يظهر الحل على نحو مفاجىء : وقد تستخدم أو تطلق كلمة استبصار على هذا التناقص المفاجىء للأخطاء . والسلوك المتبصر يعنى السلوك الذى تختفى فيه الأخطاء والحركات الزائدة على نحو مفاجىء تماما ، وتترك شكلا سلوكياً متوافقاً سليما . وفى بعض المشكلات ، يحـــدث سلوك الاستبصار على نحو تدريجى ، فيفهم المتعلم المشكلة فهما جزئيا ، ولـكن هناك جوانب أخرى للمشكلة ينبغى أن تتعلم باتقان الواحد بعد الآخر قبل أن تتم الاستجابة السليمة للموقف الـكلى .

التشويش :

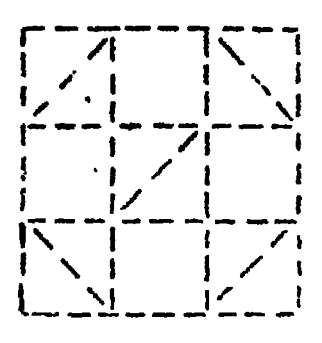
إذا أخفق المتعلم فى الوصول إلى حل لمشكله بعد فترات من المحاولة والخطأ ، فإن من المتوقع أن نرى علامات عدم تنظيم واختلال فى سلوكه . وقد تـكون هذه العلامات المراحل الأولى للاختلال الانفعالى الذى يتخذ صور الغضب أو الاشمئزاز أو الاحباط . ومن بين هذه العلامات الفقدان التدريجى للتوافق أو التآزر Co-ordination وتزايد التوتر فى عضلات الجسم ، وظهور حالة عامة من التهيج .

وهناك عوامل تحدد الزمن اللازم لظهور هذه الأعراض ومنها صعوبة المشكلة واتجاه الفرد نحوها ، وعاداته فى حل المشكلات ، تلك التى اكتسبها فى المواقف السابقة وقد تحدث هذه الأعراض بسرعة حين يكون الفرد قد تعلم من مواقف سابقة أن الصياح والاستثارة طريقة فعالة للتهرب من المشكلة .

التجربة الثامنة

المشكلة : أن الغرض من هذه التجربة هو دراسة التقدم فى حل مشكلة والعمل المكلف به الشخص هو حل لغز يشتمل على عادات توجيه لمتابعة خطوط تكون شكلا .

الأدوات : ورقة بها خمسة عشر شكلا منقطاً ، وساعة توقيت . وفيما يلى نموذج لهذا الشكل (شكل ٧) .



(شكل ٧)

الطريقة : ضع ورقة الأشكال أمام المفحوص .

والق عليه التعليمات التالية : عليك أن تبدأ بالشكل الأول من اليمين من الصف الأول . وأن تمشى بالقلم الرصاص على جميع خطوط الشكل دون أن ترفع القلم عن الورقه ، أو تعيد السير على خط سرت عليه من قبل أو أن تخترق أى خط رسمته من قبل . بمجرد أن يعاق عملك لارتكابك خطأ من هذه الأخطاء اترك الشكل الذى أنت فيه وابدأ فى الشكل التالى . هل أنت مستعد ، ابدأ .

لاحظ النقطة التى يبدأ عندها الشخص فى كل شكل . وتعتبر المشكلة محلولة إذا استطاع الشخص أن يتتبع شكلين متتالين دون خطأ . وإذا

قوطع الشخص لأى سبب أوقف ساعة الإيقاف حتى يبدأ العمل من جديد . سجل الزمن الكلى من بدء الشكل الأول إلى نهاية الشكل الأخير وهو الشكل الأخير من الشكلين اللذين تتبعهما تتبعاً صحيحا وحدد عدد الأشكال التى استخدمها (محاولات الوصول إلى الحل) وسجل ملاحظاتك بالنسبة لسلوك المفحوص ، وكل الملاحظات التى تبدو مناسبة فى شرح طريقة معالجة المشكلة .

١ — هل سلوك المحاولة والخطأ واضح ؟ .
٢ — هل يبدو على الشخص أنه يخطط قبل الرسم ؟
٣ — وبعد أن يتتبع الشخص شكلين تتبعا صحيحا أطلب إليه أن يشرح لك خطوات المعالجة التى أدت إلى النجاح وطريقة المعالجة .
٤ — ما مدى جودة وصفه لهذه الخطوات ؟
٥ — هل توصل المفحوص إلى مفتاح الحل فجأة ؟
٦ — هل أظهر فهما واضحاً للمشكلة عندما أعاد المحاولة الناجحة ؟

وعلى الطالب أن يناقش الأسئلة الآتية فى كتابته للتقرير عن التجربة :

إلى أى درجـــة تدخل المحاولة والخطأ الظاهرين أو الكامنين أو كليهما فى حل هذا اللغز ؟

هل تحقق الفهم الواضح وحل المشكلة على نحو مفاجىء ؟

ما هى خطوات العمل الضرورية لضمان نجاح المفحوص ؟

ما مدى إجادة المفحوص وصف هذه الخطوات ؟

ما هى طريقة المعالجة التى كان على المفحوص أن يتغلب عليها قبل تحقيق النجاح ؟

هل تعتقد أن هذه صعوبة قد يواجهها شخص آخر ؟

ما الذى تستنتجه فيما يتصل بطبيعة طريقة المفحوص فى حل هذه المشكلة ؟

التجربة التاسعة

تجربة الشكل المجزأ

المشكلة : هدف هذه التجربة هى دراسة سلوك التقدم فى حل مشكلة خلال العمل فى حل لغز يتضمن اتجاهات وضع القطع فى عادات البناء أو التركيب .

الجهاز : يشيع استخدام أداتين فى مثل هذه التجارب لتوافرهما فى معامل علم النفس ، الأول : هو القرص الخشبى ، والثانى : النسر الخشبى .

طريقة إجراء تجربة القرص الخشبى :

١ — يشترك فى التجربة طالبان يقوم أحدهما بدور الفاحص ، ويقوم الثانى بدور المفحوص ويتبادلان الوضع ،

٢ — يطلع المفحوص على شكل القرص وهو مركب قبل إجراء أى محاولة .

٣ — يفك الفاحص إجزاء القرص دون أن يرى المفحوص طريقة الفك .

٤ — توضع أجزاء القرص على قاعدة الصندوق دون ترتيب حتى لا تدل على عناصر الحل .

٥ — يقول الفاحص للمفحوص « عليك أن تأخذ كل جزء من أجزاء القرص وتركبه فى مكانه ، سأحتسب عليك عدد الحركات والزمن الذى تستغرقه فى تركيب الأجزاء . وهناك قطعة ثابتة اتركها لتستعين بها فى الحل » .

٦ — تكرر التجربة عدة مرات حتى يثبت الزمن فى المحاولات الثلاث الأخيرة وكذلك عدد الحركات الصحيحة (١٤ حركة) . مع ملاحظة ألا تقل المحاولات فى مجموعها عن ست مرات .

٧ — يحسب الفاحص ما يأتى :

(ا) الزمن الذى استغرقه المفحوص فى كل محاولة . والمقصود بالمحاولة هو تركيب جميع أجزاء القرص .

(ب) عدد الحركات التى يقوم بها المفحوص لتركيب القرص ، والمقصود بالحركة وضع القطعة فى مكانها سواء وضعت صحيحة أم خاطئة ، أى أنها تحتسب فى الحالتين . وعلى الفاحص تسجيل الحركات خلال المحاولة حتى ينتهى المفحوص من تركيب القرص صحيحا .

٨ — تدون النتائج فى جدول ذى ثلاث خانات (١ ـ رقم المحاولة ، ٢ ـ الزمن المستغرق ، ٣ ـ عدد الحركات) .

٩ — يرسم رسما بيانياً لكل من (ا) المحاولات والأزمنة (ب) المحاولات وعدد الحركات . (لاحظ أن بامكان المجرب أن يرقم أجزاء القرص ، وفى هذه يستطيع أن يسجل رقم الجزء أو الأجزاء التى يبدأ بها ، وأرقام الأجزاء التى تخلق صعوبات أمام المفحوص ، والأوضاع والأجزاء التى أدت فى النهاية إلى الحل . . الخ) .

بملاحظة المفحوص ، وعن طريق سؤاله ، يمكنك أن تحصل على إجابات عن الأسئلة التالية :

١ — ما مدى استمرار الشخص فى استخدامه للمحاوله والخطأ الوصول إلى الحل ؟

٢ — ما مدى دقته فى دراسة أوضاع القطع بعد وضعها ؟

٣ — هل يحاول أن يتصور علاقة كل قطعة بالأخرى أو بشكل القرص ككل ؟

٤ — هل حدث الحل فجأة أم بالتدريج ؟

٥ — ما هى الاتجاهات التى كان على الفرد أن يتخلص منها (فى وضع القطع) حتى يستطيع النجاح ؟

٦ — هل حاول الشخص أن يحل اللغز جزءا جزءا ثم يضع الأجزاء معاً ؟

٧ — ما هى الأجزاء التى أدى وضعها إلى النجاح فى حل اللغز ؟

٨ — هل يعتقد أن الشخص سيواجه صعوبة فى إعادة حل اللغز ؟

التجربة العاشرة

قياس قدرة التفكير الناقد

يستخدم فى هذه التجربة اختبار التفكير الناقد الذى وضعه فى الأصل جودون واطسون وادوارد جليسر . وأعده فى صورته العربية الدكتور جابر عبد الحميد جابر والدكتور يحيى حامد هندام .

وقدصمم ليزود المفحوص بعينة من المشكلات والمواقف التى تتطلب استخدام وتطبيق بعض القدرات الهامة المتضمنة فى التفكير الناقد . ويمكن أن يستخدم كاختبار لقياس عدةعوامل هامة داخلة فى القدرة على التفكير الناقد ، وكأداة تساعدعلى تنمية تلك القدرة . وعناصر الاختبار واقعية . إذ تتضمن مشكلات وقضايا وحجج وتفسير لبيانات مشابهة لتلك التى يمكن أن يقابلها المواطن فى حياته اليومية وخلال عمله ،

أو خلال قراءته للصحف ، أو مماثلة لما يسمعه فى الخطب ، وما يسهم به فى مناقشة القضايا والمسائل المختلفة . . الخ .

ويتكون الاختبار من خمسة اختبارات فرعية ، صممت لقياس عوامل مختلفة تتصل بالمفهوم الكلى للتفكير الناقد .

ويحتوى الاختبار على ٩٩ عنصرا ، ويمكن أن يجاب عنه فى حوالى ٥٠ دقيقة من قبل معظم الأشخاص الذين حصلوا على الشهادة الإعدادية، على الرغم من عدم وجود زمن محدد للإجابة عنه . والاختبارات الفردية فى الاختبار هى كما يلى :

الاختبار الأول : الاستنتاج (عشرون عنصرا) ، صمم لقياس القدرة على التمييز بين الدرجات المختلفة من الصدق والكذب ، أو احتمال التوصل إلى استنتاجات معينة على أساس حقائق وبيانات معطاة .

الاختبار الثانى : التعرف على الافتراضات (ستة عشر عنصرا) ، صمم ليقيس القدرة على التعرف على افتراضات متضمنة فى قضايا معطاة .

الاختبار الثالث : الاستنباطات (خمسة وعشرون عنصرا) ، صمم ليقيس القدرة على التفكير استنباطيا على أساس مقـــدمات معينة ، والتعرف على العلاقة بين قضيتين ، ولتحديد مـا إذا كان ما يبدو استنتاجا مترتبا بالضرورة على قضية وأخرى هو كذلك .

الاختبار الرابع : التفسير (أربعة وعشرون عنصرا) ، صمم ليقيس القدرة على وزن الأدلة ، وللتمييز بين التعميمات غير المسوغة ، والاستنتاج المحتمل المسوغ وإن لم يكن دامغا أو ضروريا .

الاختبار الخامس : تقويم الحجج (أربعة عشر عنصرا) ، صمم ليقيس

القدرة على التمييز بين الحجج القوية والهامة بالنسبة للسؤال المطروح، والضعيفة وغير ذات الصلة بالموضوع .

وكل عنصر من عناصر الاختبار يتطلب تفكيرا ناقدا فى أحد نوعين مختلفين من المادة . ففى بعض العناصر يطلب من المفحوص أن يفكر تفكيرا ناقدا فى مشكلات حيادية كالجو والحقائق العلمية أو التجارب وغيرها من الأشياء التى تهم الناس عامة، وليس لديهم مشاعر قوية تجاهها أو تعصبا ضدها ، والمجموعة الأخرى من العناصر موازية تقريبا فى التركيب المنطقى للمجموعة السابقة . ولكن مادتها تحتوى على مسائل سياسية واقتصادية واجتماعية وعنصرية . والناس معرضون فى الاجابة عنها للتأثر بمشاعرهم الانفعالية وتحيزهم وتعصبهم ، ومن المعروف أن جميع العناصر لن يكون لها نفس الأثر الانفعالى عند مختلف الأفراد ولكن وضع مواد من مجالات مختلفة فى الاختبار عن التعصب الشائع أو الجدلى ينبغى أن يزودنا بعينة جزئية من تفسير الفرد لهذه المسائل التى يغلب أن يكون لديه تحيزات شخصية نحوها ، وبناء على ذلك فان أى درجة كلية فى التفكير الناقد تنقص لأى نقص فى موضوعية تفكير الفرد فى المسائل المعروضة .

تعليمات لتطبيق الاختبار :

تأكد من أن جميع المختبرين أمامهم جميع المواد المطلوبة لأداء الاختبار :

يقول المختبر : « لا تفتح كراسة الأسئلة ، ولا تضع أى علامة على ورقة الإجابة حتى أخبرك بذلك » .

« هذه الكراسة تحتوى على خمسة اختبارات وضعت للتعرف على

مدى قدرتك على التفكير التحليلى والمنطقى وكل اختبـــار مسبوق بتعليمات خاصة به . وحين أطلب منك بدء الإجابة . ستقرأ تعليمات الاختبار الأول وتدرس المثال الموجود ، حتى تعرف ما ستقوم به ، وإذا لم تفهم المثال فارفع يدك وسأشرحه لك ، وعندما تبدأ فى الإجابة عن الاختبار لا تسأل أى أسئلة ولن تجد مساعدة . . لا تضع أى علامة فى كراسة الأسئلة) .

« سجل الإجابة بوضع علامة بالقلم الرصاص بين خطين من النقط فى ورقة الإجابة فى المكان المناسب ، وإذا غيرت رأيك بالنسبة للاجابة ، تأكد من محوها تماماً وتجنب التخمين ، وعندما تنتهى من صفحة انتقل إلى الصفحة التالية ، وإذا انتهيت من جميع الاختبارات قبل انتهاء الوقت ، راجع جميع إجاباتك واعمل بسرعة ودقة بقدر الإمكان ، تأكد من أن إجابتك أمام رقم السؤال الذى تجيب عنه .

« والآن ، اكتب البيانات فى المكان المناسب فى ورقة الإجابة » .

« لاحظ أن الأزمنة المخصصة للاختبارات الفرعية الخمسة هى على التوالى : ١٥ ، ٧ ، ١١ ، ١٠ ، ٧ دقائق » .

وبعد توضيح التعليمات السابقة فى كتابة البيانات اللازمة . أطلب من المختبرين البدء فى الإجابة عن الاختبار الأول . ثم بعد فترة وجيزة ، تأكد من أنهم يتبعون التعليمات على نحو صحيح .

تعليمات التصحيح :

١ — إذا وجدت على أى عنصر إجابتين أو أكثر فإنه ينبغى أن تمحى الإجابتان أو يوضع عليهما خط أفقى ملون حتى لا تحتسب الإجابة

٢ — إذا محا المختبر الإجابة محواً جزئياً ، ووضع إجابة أخرى بدلا منها . فيجب أن تمحى حتى لا تحتسب له .

٣ — وفيما يلى الإجابات الصحيحة :

الاختبار الأول :

١ - ص   ٦ - ب ن   ١١ - م ص   ١٦ - م خ
٢ - خ   ٧ - خ   ١٢ - ب ن   ١٧ - ب ن
٣ - خ   ٨ - م ص   ١٣ - ب ن   ١٨ - م ص
٤ - م خ   ٩ - ب ن   ١٤ - م خ   ١٩ - ص
٥ - م ص   ١٠ - ص   ١٥ - ب ن   ٢٠ - خ

الاختبار الثانى :

٢١ - وارد   ٢٥ - غير وارد   ٢٩ - غير وارد   ٣٣ - غير وارد
٢٢ - غير وارد   ٢٦ - وارد   ٣٠ - غير وارد   ٣٤ - وارد
٢٣ - وارد   ٢٧ - غير وارد   ٣١ - غير وارد   ٣٥ - غير وارد
٢٤ - غير وارد   ٢٧ - وارد   ٣٢ - وارد   ٣٦ - وارد

الاختبار الثالث :

٣٧ - لا تترتب   ٤٣ - تترتب   ٤٩ - لا تترتب   ٥٥ - لا تترتب
٣٨ - لا تترتب   ٤٤ - تترتب   ٥٠ - لا تترتب   ٥٦ - لا تترتب
٣٩ - لا تترتب   ٤٥ - لا تترتب   ٥١ - لا تترتب   ٥٧ - لا تترتب
٤٠ - لا تترتب   ٤٦ - لا تترتب   ٥٢ - تترتب   ٥٨ - لا تترتب
٤١ - تترتب   ٤٧ - لا تترتب   ٥٣ - لا تترتب   ٥٩ - تترتب
٤٢ لا تترتب   ٤٨ - تترتب   ٥٤ - لا تترتب   ٦٠ - لا تترتب
٦١ - لا تترتب

الاختبار الرابع :

٦٢- غير مترتبة ٦٨- غير مترتبة ٧٤- غير مترتبة ٨٠- غير مترتبة
٦٣- مترتبة ٦٩- غير مترتبة ٧٥- غير مترتبة ٨١- غير مترتبة
٦٤- غير مترتبة ٧٠- غير مترتبة ٧٦- مترتبة ٨٢- مترتبة
٦٥- مترتبة ٧١- غير مترتبة ٧٧- غير مترتبة ٨٣- غير مترتبة
٦٦- غير مترتبة ٧٢- مترتبة ٧٨- غير مترتبة ٨٤- غير مترتبة
٦٧- غير مترتبة ٧٣- غير مترتبة ٧٩- غير مترتبة ٨٥- غير مترتبة

الاختبار الخامس :

٩٠- ضعيفة ٩٤- قوية ٩٨- قوية
[illegible] ٩١- قوية ٩٥- قوية ٩٩- ضعيفة
[illegible] [illegible] ضعيفة [illegible] ضعيفة
٨٩- قوية ٩٣- ضعيفة ٩٧- قوية

جـــدول رقم (٣)

جدول يوضح الدرجات الخام لطلاب وطالبات الجامعة ومقابلاتها المئوية للاختبارات الفرعية

الدرجة الخام	الاستنتاج مئويات: طلاب الجامعة	الاستنتاج مئويات: طالبات الجامعة	المسلمات مئويات: طلاب الجامعة	المسلمات مئويات: طالبات الجامعة	الاستنباط مئويات: طلاب الجامعة	الاستنباط مئويات: طالبات الجامعة	التفسير مئويات: طلاب الجامعة	التفسير مئويات: طالبات الجامعة	تقويم الحجج مئويات: طلاب الجامعة	تقويم الحجج مئويات: طالبات الجامعة	الدرجة الخام
١											١
٢	١	١									٢
٣	٣	٢					١		١		٣
٤	٧	٦					٢		٢	١	٤
٥	١٦	١٢	١		١		٤	١	٥	٢	٥
٦	٢٦	٢٧	٧	١	٢		٧	٢	١٤	١٣	٦
٧	٣٢	٣٦	٩	٢	٣		٩	٣	٢٨	٢١	٧
٨	٤٩	٥٣	١٥	٤	٤		١٦	٧	٤٠	٣٨	٨
٩	٦١	٦٩	٢٤	٨	٥		٢٤	١٠	٥٥	٥٩	٩
١٠	٧٤	٨٤	٣٣	١٤	٨	١	٣٢	١٩	٧٢	٨٣	١٠
١١	٨٠	٩٦	٥١	٣٣	١٤	٣	٤١	٣١	٨٥	٩٣	١١
١٢	٨٦	٩٩	٦٦	٥٥	١٧	٧	٥٣	٤٤	٨٨	٩٩	١٢
١٣	٩٠	٩٩	٧٨	٧٨	٢٨	١١	٦٣	٥٩	٩٦		١٣
١٤			٨٨	٩٥	٣٥	٢٩	٧٣	٧٢	٩٩		١٤
١٥	٩٤		٩٦	٩٩	٤٥	٤٠	٨١	٨٠			١٥
١٦	٩٥		٩٩		٥٩	٥٣	٨٨	٨٩			١٦
١٧	٩٧				٦٩	٧٢	٩٢	٩٧			١٧
١٨	٩٨				٧٥	٨٢	٩٤	٩٨			١٨
١٩	٩٩				٨٣	٩٠	٩٦	٩٩			١٩
٢٠					٨٩	٩٥	٩٧				٢٠
٢١					٩٥	٩٨	٩٨				٢١
٢٢					٩٨	٩٩	٩٩				٢٢
٢٣					٩٩						٢٣

خطوات العمل :

١ - يجيب الطالب عن الاختبار حسب التعليمات .

٢ - يتبادل ورقة الإجابة مع الشخص المقابل له ويقوم كل منهما بتصحيح ورقة إجابة زميله وفقا لما جاء فى كراسة تعليمات الاختبار .

٣ - يحسب كل منهما المتوسط والانحراف المعيارى لدرجات مجموعته ثم يحول درجته إلى الدرجة Z ، وإلى الدرجة T وذلك فى كل مقياس على حدة وفى الاختبار ككل .

٤ - يضيف إلى درجات مجموعته الدرجات المتوافرة فى المعمل من مجموعات مماثلة ثم يبوبها فى جدول تكرارى ومن التكرار المتجمع يحسب المعايير المئوية للاختبار ويقارن بين هذه المعايير والمعايير المئوية الواردة فى صفحة ١٥١ .

٥ - يحلل نواحى القوة ونواحى الضعف فى القدرة على التفكير الناقد فى مجموعة وذلك بعد مقارنتها بالمعايير العامة .

المراجع

١ - جابر عبد الحميد جابر : سيكولوجية التعلم . دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٨٢ .

2 — G. Humphrey, Thinking : An Introduction to its Experimental Psychology. N. Y. : John Wiley and Sons, Inc., 1951.

الفصل السابع

النمو النفسي

يشير النمو إلى التغير عبر الزمن . ويشمل جميع مراحل الحياة المتتابعة من لحظة تلقيح الحيوان المنوى للبويضة وحتى الموت . ويكون النمو فى أنواع الحيوان المعقدة أكثر بطئاً عنه لدى الحيوانات الأبسط ، والنمو الإنسانى هو أبطؤها جميعاً . كما أن نمط النمو الإنسانى أكثر تبايناً وتغايراً عما نجد لدى الأنواع الأخرى وذلك بسبب الفروق البيولوجية والثقافية فى معدلات النمو بل وفى محتواه .

ويحدث النمو فى مراحل متتابعة مرتبة ، غير أنه ليس من الواضح ما إذا كان التقـــدم فى النمو يحدث على نحو ناعم تدريجى مستمر أم أنه يمر بمستويات واضحة التمايز . والقول بوجود مستويات يعنى القول بنظرية المراحل التى تقرر أن أنماطا معينة من السلوك تنمو فى مراحل معينة وتميز الفرد النامى منذ ذلك الوقت وتستمر معه . وثمة نظريتان مشهورتان من هذا النوع أحدهما تلك التى صاغها سيجمند فرويد فى دراسة نمو الشخصية والأخرى التى وضعها جين بياجيه فى دراسته للنمو المعرفى .

والنمو فى الرحم لا يعتبر تاما بما يكفى بحيث يبقى الوليد الناقص فى النضج حياً إلا إذا بلغ حوالى الشهر السابع بعد التلقيح . والرحم بيئة تتمتع بحماية حسنة بحيث أن أخطار الأيض الحيوى لمعظم الأمهات تبقى بعيدة عن الجنين غير أن ثمة بعض الاتصالات الكيميائية بينهما مما يحمل إمكانية الإضرار بالوليد . فبعض العقاقير التى تتعاطاها الأم وأشعة X والأمراض التى

تتعرض لها يمكن أن تنتقل إلى الجنين fetus على نحو مباشر (كالأدمان على الهيروين) أو تحدث ضررا غير مباشر ويتوقف ذلك على مرحلة نمو الجنين حال تناول الأم لهذه الكيمياويات . وتعرض الأم لضغوط قاسية يمكن أيضاً أن يؤدى إلى زيادة كبيرة فى الهرمونات فى دم الجنين الأمر الذى قد يضر به وخاصة فى الشهور الثلاثة الأولى من النمو .

ولدى الوليد الجديد استعداد جيد عادة لكثير من الوظائف الإدراكية والحركية . وهناك عدة أفعال منعكسة كتلك المتضمنة فى المص والقبض باليد والاحتضان مستعدة للعمل . وبعض المهارات الإدراكية كالقدرة على إدراك الأنماط البصرية تتوافر لدى الطفل الحديث الولادة وكذلك القدرة الانعكاسية على السمع والرؤية والانسحاب عند شم روائح سيئة ، وطعوم قوية رديئة . ويستطيع الوليد الحديث خلال شهور قليلة أن يخرج بعض الأصوات وأن يميز الملامح الإنسانية . وإذا حرم من الاستثارة السوية خلال هذه الشهور الأولى القليلة من الحياة أو إذا تعرض لضغوط مبالغ فيها فقد يتأخر النمو اللغوى والحركى ونمو المهارات الاجتماعية وقد يكون هذا التأخر خطيراً .

ويمكن توفير بعض الرعاية غير الشخصية للأطفال الصغار ، ولكن معظم التفاعلات التى ترتبط فيما بعد بالحب والأمن والكفاءة فى العلاقات الشخصية تتطلب اهتماماً من الأم . والشائع أن الأطفال الصغار فى الشهر السابع من أعمارهم تقريباً يرتبطون ارتباطاً قويا بأمهاتهم ، وبعد شهر أو أكثر كثيراً ما يرتبطون أو يتعلقون بآبائهم أيضاً . وكثيراً ما يتبادل الوالد هذه العلاقة التى تبقى كما هى عليه مع تغير شكلها فى الحياة اللاحقة . وبعد تكوين هذه العلاقة ، يخاف بعض الأطفال الصغار من الأغراب وأحياناً يخافون من الانفصال عن الأم . وحين يحدث هذا فإن هذه المخاوف بصفة عامة تختفى خلال شهور قليلة . والأطفال المهملون

والذين يساء تربيتهم يقاسون أحيانا وبدرجة أكبر مما يتعرضون له من قلق الانفصال وذلك بدرجة أكبر من الأطفال الذين يحظون برعاية والديه كافية .

والتنشئة الاجتماعية أثناء الطفولة هي إلى حد كبير ضروب من التعلم التصدى لمتطلبات العيش التي حددتها أسرة الطفل . وقبل أن يبلغ الطفل عامه الثاني يتحول معظم الآباء في أدوارهم من الرعاية أساسا إلى التأديب والتطبيع ، والمعززات الاجتماعية والعقوبات هي وسائل التأديب الأساسية التي يتعلم الأطفال بواسطتها إتقان أنشطة هامة والسيطرة على الذات كما في التدريب على الإخراج . وبعض عادات التحدث . وكثير من قواعد سلوك تناول الطعام وارتداء الثياب والتفاعل مع الآخرين . وبعض مطالب التأديب التي تفرض على الطفل تعلم على نحو ظاهر وواضح ولكن البعض الآخر ضمني أو كامن في الموقف الأسرى ، وتحدده أشياء كالمكانة الاجتماعية الاقتصادية والترتيب بين الأخوة والأخوات .

ولقد اختلف تصور النمو الخلقي باختلاف النظريات فرأى فرويد أن النمو الخلقي نتاج لنمو الشخصية وأطلق عليه الأنا الأعلى والذي ينشأ عنه الضمير والمثل العليا للإنجاز الشخصي خلال سني ما قبل المدرسة . ويذهب بياجيه إلى أن النمو الخلقي ينشأ عن النمو المعرفي . ويتوقف على قدرة الطفل على رؤية الأشياء من منظور الآخرين : ويبدأ في سن السابعة تقريبا . ولقد توصل كوهلبرج إلى نظرية عن مراحل النمو الخلقي مستنداً إلى أفكار بياجيه ، ولكن الشواهد لا تدعم صحتها تماما ، ولقد توصلت نظرية التعلم الاجتماعي من خلال عدد مكثف من البحوث إلى بيان أن السلوك الخلقي يتعلم بتقليد النماذج ، ويتلقى التعزيز على هذا التقليد ، وقد يكون الحكم الخلقي نتاجا لمثل هذه الملاحظات ولذلك التقليد

وليس هناك تعريف عام للمراهقة ، وهى ليست مرحلة منفصلة من مراحل النمو فى بعض الثقافات وينظر إليها فى مجتمعاتنا على أنها الفترة التى تمتد من بداية البلوغ (قبل المراهقة) وحتى بلوغ الرشد : ويحقق البنون والبنات النمو الجسمى الكامل خــلال هذه المرحلة ، وهناك تفاوت كبير فى أعمار النضج الجسمى والجنسى العام عند كلا الجنسين ، ولو أن البنات يراهقن عادة قبل البنين وقد تصل المجموعة الأولى إلى أقصى قفزة نمو وفى الثانية عشرة من العمر بينما تحقق المجموعة الثانية ذلك فى الرابعة عشرة . ومعدلات النمــو لأجزاء الجسم مختلفة ، مما يحمل الآخرين على الاعتقاد بأن المراهق أخرق وغير بارع فى حركاته وتصرفاته .

ومن المسائل الأساسية التى تشغل المراهق الوعى الجنسى ، والوعى بالذات ، وهما مصدران للصراع ، والحيرة ، والمطامح والمثل العليا ، والكفاح من أجل الاستقلال عن الوالدين وعن السلطة الوالدية ، والكفاح لتحقيق الهوية أو الذاتية من أبرز مشكلات فترة المراهقة ، وعملية التقليل من التوحد مع الوالدين يميل إلى إظهار المراهقين كعباد أبطال ، سواء ظهر ذلك فى إعجابهم وتوحدهم مع المعلمين أو المدربين الرياضيين أو الزعماء السياسيين أو الزعماء الدينيين أو قادة الجيوش ، ويجعلهم أكثر اتكالا على ثقافة أترابهم .

ويلاحظ علماء النفس الآن أن سنوات الرشد أيضا تتميز بمراحل نمو ، شأنها شأن مرحلة الطفولة والمراهقة . فمرحلة الرشد المبكر هى مرحلة الزواج ، وتأسيس الأسر ، والاستقرار فى العمل . ومرحلة العمر المتوسط هى مرحلة ذروة العمل المهنى وحيث يتم التخلص من أعباء تنشئة الأبناء ، وحيث تبدأ مواجهة أزمات التقدم فى العمر . وهذه

هى المرحلة التى يصبح فيها الطلاق والترمل من المصادر الشائعة للأزمات ، والشيخوخة تحمل معها أزمة التقاعد ، والتدهور الجسمى ، وانتظار الموت. والبحوث فى مراحل حياة الراشدين ماتزال قليلة نسبياً وهى جديرة بمزيد من الجهد بالنسبة للمشتغلين بعلم نفس النمو .

التجربة الحادية عشرة

القدرة على المحافظة عند الأطفال

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

يشير لفظ محافظة إلى القدرة المعرفية على ملاحظة أو إدراك أن التغير فى الأبعاد الفيزيقية لشيء لا يغير كتلته أو وزنه أو حجمه والأطفال فى المرحلة التى يطلق عليها بياجيه مرحلة ماقبل الإجرائية من النمو المعرفى ـ وتقع مابين عامين وسبعة أعوام ـ لايستطيعون استيعاب هذه الفكرة فإذا قلنا أن هذا الشيء أطول من ذاك فإن هذا معناه بالنسبة للطفل فى هذه المرحلة أنه أكبر دون نظر إلى العرض النسبى فى الحالتين . غير أن الطفل على أية حال فى حوالى السابعة من العمر ينتقل إلى المرحلة العيانية الإجرائية من مراحل النمو المعرفى ، وفيها يصبح على نحو تدريجى قادرا فى تتابع منظم (بعد سنة) على أن يدرك مبدأ المحافظة فى الكتلة والوزن والحجم. وعروض البيان المختلفة فى هذا النشاط تمكن طلاب علم النفس من ملاحظة الفروق بين الأطفال الصغار فى القدرات المعرفية تلك القدرات التى تميز مراحل العمر المختلفة والتى ترتبط بمراحل النمو المعرفى . وقد تشجع مثل هذه الأنشطة الطلاب على الاهتمام بأنماط سلوكية أخرى لدى الأطفال الصغار وربطها بالنظريات النفسية .

التعليمات :

يمكن أن تتم هذه التجربة فى رياض الأطفال وفى المدارس الإبتدائية خلال دروس التربية العملية والتدريب الميدانى . على أنه ينبغى فى جميع الأحوال الحصول على موافقة المسئولين عن تعليم الطفل .

ويمكن البرهنة على التقابل بين القدرات المعرفية إذا أجرينا التجربة على طفلين أحدهما فى مرحلة ما قبل المدرسة (طفل فى روضة الأطفال) والآخر طفل فى المدرسة الابتدائية (فى الصف الثانى أو الثالث أو أعلى) هذا التقابل وعلاقته بالعمر يصبح أكثر بروزاً مع دراسة مزيد من الأشخاص فى كل جماعة عمرية . ولعلنا لو أجرينا التجربة على أطفال فى المدرسة الإبتدائية متفاوتين فى الأعمار نستطيع أن نظهر النمو التدريجى للقدرة على المحافظة على الكتلة أولاً ثم الوزن ، فالحجم ، وأن نبرهن عليه .

ولكى نختبر قدرة الطفل على المحافظة ، علينا أن نشكل مقدارين متساويين من الصلصال فى كرتين لهما نفس الحجم . وأن نسأل الطفل عما إذا كان يرى أن هاتين الكرتين تشتملان على نفس الكمية من الصلصال أم لا . ثم نشكل إحدى الكرتين بحيث يختلف شكلها اختلافا واضحا كأن تصبح على هيئـــة رقاقة ، ثم نسأل الطفل عن إدراكه لهذين الشيئين ، الكرة والرقاقة هل يحتويان على نفس الكمية من الصلصال أم لا ؟

ويمكن أيضاً أن نختبر قدرة الطفل على المحافظة على الوزن باستخدام كرتين من الصلصال . نضعهما على كفتى ميزان و نظهر للطفل أنهمـــا متساويتان فى الوزن . ثم نشكل إحدى الكرتين . بحيث تصبح على هيئة العصا ثم نسأل الطفل عما إذا كان وزنهما متساوياً أم مختلفا .

ويمكن أيضا أن نختبر قدرة الطفل على المحافظة على الحجم . باستخدام إناءين من الزجاج متماثلين بهما كميتان من السائل الملون متساويتان ثم تصب محتوى أحدهما فى إناء رفيع وطويل من الزجاج ، أو إناء واسع وقصير .. إلخ ، ونسأل الطفل هل حجم السائلين متساو أم مختلف ؟

ولقد بين كرش وكرتشفيلد ، وليفسن وكرش عام ١٩٧٦ فى مناقشتهم لمفهوم المحافظة أن طرح الأسئلة على الأطفال ليس عملا بسيطا ففى اختبار المحافظة على الحجم مثلا لايستطيع الباحث أن يسأل طفلا ذكيا فى السادسة من عمره « هل كم السائل فى الإناءين واحداً ؟ . ذلك أن السؤال لابد أن يناسب مستوى نمو الطفل ، وبدلا من طرح السؤال بهذه الصورة قد نسأل . افترض أنك عطشان جداً وتريد أن تشرب الماء الموجود فى أحد الإناءين . هل يوجد ماء كثير فى كل منهما ، وهكذا فإنه لابد من العناية والدقة فى صياغة الأسئلة وفى وضع خطة الإجراءات ، ولابد من التدريب عليها قبل القيام بها . واستخدم بعض القراءات المقترحة للاعداد لهذا التمرين .

المناقشة :

تستطيع أن تستخدم عروض البيان هذه لكى تناقش وجهات نظر بياجيه فى الذكاء ونمو الطفل بصفة هامة . وينبغى أن تتناول مصطلحات مثل القابلية والتعدى لاحظ أن بياجيه ينظر إلى نمو مفهوم المحافظة لدى الطفل بأعتباره نضجا أى أن استيعاب هذا المفهوم سوف يتحقق حين تنضج البنى المعرفية وتبلغ هذا المستوى . وهكذا فإن التدريب من وجهة نظر بياجيه لن يعجل من بداية قدرة الطفل على إدراك هذا المفهوم ،

ومع ذلك فإن ثمة عوامل أخرى متضمنة ، وعلى سبيل المثال فإن البحوث العلمية التى أجريت فى أقطار أخرى أظهرت أن الأطفال حققوا القدرة على المحافظة فى أعمار مختلفة، وتستطيع أن تناقش دراسات منوعة حاولت أن تنمى الذكاء . ودراسات أبرزت أهمية الخبرات الحيوية المبكرة فى تنمية الذكاء .

المراجع

1. L. T· Benjamin & K. D• Lowman, ob cit.

2. P. Greenfied. On Culture & Conservation. In J. S. Bruner et al.(Eds·) Studies in Cognitve Growth. New York: Wiley, 1966.

3. D. Krech, R. S. Crutchfield, N. Livson & H. Krech. Psychology : A Basic Course, New York A. Knopf, 1976 (Clap. 5').

4. J. Piaget & B. Inhelder, The Psychology of the child. New York : Basic Books, 1969.

5, B L. White. Human Infants : Experience & Psychological Development. Englewood Cliffs, N .J. Prentice -Hall, 1971.

التجربة الثانية عشرة

دورة الحياة

مقدمة :

أن دراسة الطلاب لوحدة تعليمية عن دورة الحياة مستخدمين المراحل الثمانية للنمو كما تدمها أريكسون تزودهم بفرص كثيرة للانغماس فى تقصى وتدارس نمو السلوك الإنسانى على نحو نشط. وفيما يلى نورد بعض الأنشطة التى يمكن استخدامها خلال وحدة تعليمية تستغرق ثمانية أسابيع . وهذه الأنشطة فى تفاعل مستمر مع العرض التقليدى للمعلومات الخاصة بمراحل النمو من خلال الكتب والمحاضرات والمناقشات والمواد السمعية البصرية. وهذه الأنشطة مقسمة إلى فئات تناسب الجماعات العمرية المختلفة ، وذلك حتى تنظم العرض فى هذه الوحدة على نحو أفضل (لاحظ أن العناوين المستخدمة لا تمثل عناوين محددة لمراحل النمو عند أريكسون) .

وبينما أقوم بتلخيص المراحل الثمانية للنمو عند أريسكون على السبورة يطلب من الطلاب أن يسجلوا فى مذكراتهم اسم شخص يعرفونه شخصياً يندرج فى كل مرحلة من هذه المراحل الثمانية . ويترتب على ذلك وعلى نحو مباشر ان تصبح النظرية أقل تجريدا وأكثر معنى وأثناء دراسة الطلاب لهـــذه الوحدة ، يستطيعون أن يراجعوا النظرية فى ضوء الحقائق التى يعرفونها عن هؤلاء الأشخاص . ثم يلى ذلك أن يفحص الطلاب دورة الحياة فى ضوء حياتهم وذلك برسم خط للحياة فى يومياتهم (جزء منفصل من كراسة المحاضرات) وعليهم أن يضعوا الكراسة التى يسجلون فيها مذكراتهم بالعرض ، ويرسموا خطاً فى منتصف الصفحة فى أوله من اليمين

يسجلوا تاريخ ميلادهم وفى نهايته من اليسار تاريخ نهاية دورة حياتهم كما يتوقعون (طبعاً علم ذلك عند الله) ثم يسجلون تاريخ يوم التجربة على مسافة عدة بوصات من اليمين ويسجلون على الخط الأحداث الهامة التى مرت بهم خلال السنوات الخمسة الأولى من حياتهم. حادثة، انتقال الأسرة من بلد إلى آخر . حفلة عيد ميلاد ، عيد معين أو يوم عطلة معين ، أول يوم لالتحاق بالمدرسة ثم يسترجعون بعد ذلك سنوات المدرسة الإبتدائية والمراهقة المبكرة ثم يبدأ بعد ذلك فى النظر إلى المستقبل ، يسجل الطلاب ما يريدون إنجازه بعد سنة من تاريخ اليوم الحالى ،وخلال خمس سنوات . وخلال عشر سنوات. وحين يبلغون مرحلة وسط العمر وحين يبلغون سن التقاعد. وفى النهاية يسجلون الأشياء الأخرى التى يريدون أن يقوموا بها قبل موتهم . وهذا التمرين يتطلب جهدا كما أنه قد يبدو سخيفاً ، ومع ذلك فإن الخبرة تدل على أن الطلاب يأخذونه بجدية وأحيانا بشىء من المرح وذلك حين يقسمون إلى أزواج ، ليقوم كل زوج بمناقشة العناصر التى اختارها لخط حياتهم . ثم يعمل جميع طلاب الصف فى نهاية النشاط على تبادل ما تعلموه خلال هذا التمرين .

مرحلة النمو المبكر :

بعد المقدمة السابقة ، نبدأ فى دراسة مرحلة نمو الطفل المبكرة .وعلى كل طالب أن يرتب ليلاحظ طفلا يبلغ من العمر خمس سنوات أو أقل لمدة ساعة واحدة . ويمكن التدرب على أساليب الملاحظة بمشاهدة فيلم عن الأطفال الصغار ، ثم أدع الطلاب يلاحظون سلوكى لمدة خمس دقائق ويكتبون كل شىء يرونه . وبمقارنة ما سجلوه فى التمرينين ، يبدأ الطلاب فى فهم أن بعض التفاصيل الصغيرة قد تكشف عن بيانات هامة . وبعد

انتهاء ملاحظتهم للطفل ، يبدأ الطلاب فى كتابة تقرير يشتمل على ماسجلوه فى مذكراتهم ، ومناقشة النمو اللفظى والحركى والاجتماعى للطفل الذى لاحظوه . وبعد مقابلة الوالدين شخصياً قد يضمنون التقرير العوامل التى يحتمل أنها أثرت فى نمو الطفل كالمرض وانتقال الأسرة من بلد إلى آخر، وميلاد أخوة جدد للطفل .

الطفولة المتوسطة :

لتوضيح المرحلة التالية من النمو يقوم الطلاب بملاحظة طفل يتراوح عمره مابين خمس وثمان سنوات وذلك عندما يقوم بمجموعة من الأعمال التى تتفق مع الاطار الفكرى للنمو المعرفى عند بياجيه . ويسجل الطلاب ملاحظات مفصلة ومذكرات بينما أتفاعل مع الطفل والأسئلة الأولى التى أوجهها للطفل هى لاختبار المعرفة الأساسية : كالعد ، وتعريف الكلمات ، ورسم صورة للذات ، ووصف عائلته أو عائلتها : ثم اسأل الطفل : أى الكوبين يحتوى على سائل أكثر ، بينما أصب ماء ملونا من الكوب الطويل إلى الكوب القصير الواسع ، وأى الكرتين أكبر بينما أشكل كرة من الصلصال على شكل مستطيل . وفى النهاية لتوضيح النمو الخلقى ، أقص على الطفل القصة التالية : « كان أحد الأولاد يخبز كعكة مع أمه ، وحين ذهب إلى الثلاجة ليحضر البيض ، أسقط البيض كله على الأرض فتحطمت ١٢ بيضة نتيجة للحادث . ولقد نبهت أم أخرى على ابنها بألا يفتح الثلاجة ، ولكنه فتحها ليحصل على شراب بارد ، وبينما هو يفتح الباب سقطت بيضة وتحطمت . أى هذين الولدين أسوأ فى سلوكه ؟ إن هـــذا السؤال يحدد ما إذا كان الطفل يدخل الدوافع فى حكمه على خيرية السلوك أو شريته . وبعد أن انتهى من هذا يطرح الطلاب أسئلة : وهم متأكدون

أنهم سوف يكشفون عن الاتجاهات نحو المدرسة وعن البرامج التلفزيونية المفضلة أو الأضعف والأنشطة المحبوبة . ويستخدم الطلاب جميع هذه البيانات التى جمعوها ليكتبوا صورة تقريبية للنمو العقلى للطفل فى هذا العمر المعين معتمدين على هذه الملاحظة المحدودة .

فترة الكمون :

وهذه الوحدة كغيرها من وحدات النمو تقلل من التأكيد على مرحلة الكمون وعلى أية حال . فإن عددا من الطلاب يقومون بمشروعات مستقلة يلاحظون فيها أطفالا فى المدرسة الإبتدائية . وتتحدد الإجراءات بالنسبة لهذه المشروعات فى بداية الفصل الدراسى . ويقدم الطلاب سؤالا يدور حوله البحث ، وفرضا وخطة للبحث ليوافق عليها الأستاذ قبل أن يمضوا لجمع البيانات . ومن المشروعات الهامة تلك التى درست أهمية كتابة المواد التعليمية الدالة على الدور الجنسى فى تحديد إحساس الأطفال بالإتقان . وتحليل محتوى المواد التى تتعلق بدور الذكر والأنثى فى كتب المدرسة الابتدائية ، ومقارنة السلوك الصفى للبنين والبنات ، وملاحظة لغة المعلم وسلوكه إزاء البنين والبنات . وهذه المشروعات بعد إتمامها تقدم فى تقارير للطلاب فى الصف وتناقش منهجيتها ونتائجها .

فترة المراهقة :

إن لعب الدور والبحث عن عمل أو مهنة نشاطان هامان فى دراسة المراهقة . وفيما يتصل بلعب الدور ، يقدم الطلاب دون ذكر أسمائهم مواقف مشكلة يريدون لعبها وتمثيلها (وعلى سبيل المثال ، الصراع مع الآباء والمعلمين ، والأتراب) وبعد لعب الأدوار ، يناقش الطلاب فى

الصف التحولات السلوكية التى تنتج عنه اختلاف الدور ويتأملون البدائل السلوكية . وكثيراً مايلعب الدور بالنسبة لأفعال معينة عدة مرات. باحثين عن أفضل مدخل لتحسين التواصل والتفاهم وحل الصراع .

والبحث عن مهنة أو عمل قد صمم ليكون موحيا لا أن يكون نهائيا ومحددا وعلى الطلاب أن يجيبوا عن اختبار تقرير ذاتى يستثير نواحى قوتهم ونواحى ضعفهم . ثم يجيبون عن أداة القيم تتطلب منهم ترتيب الأولويات من وجهة نظرهم فى مجال العمل : كسب قدر كبير من المال ، الترقية ، صحبة أناس يثيرون الاهتمام التمتع بعطلات جيدة . . الخ . يلى ذلك أن يقوم الطلاب بفحص مواد تعليمية عن المهن للتوصل إلى المهنة أو العمل الذى يحقق التواؤم بين نواحى القوة فى الشخصية وقيم العمل ومتطلباته .

مرحلة الرشد المبكر :

إن تقليد الوالدين A parenting Simulation يزود الطلاب بمراجعة للمناقشة المبكره عن تنشئة الطفل ، ويتيح لهم فرصة ليتخيلوا أنفسهم وهم يقومون بأحد الأدوار الأساسية للمرحلة التالية عند أريكسون. يقسم الطلاب عشوائيا إلى أزواج (ونحن لا نفترض أن كل طفل قد نشىء بواسطة أبوين أب وأم) . ويعرض على كل زوج تلو الآخر موقف من مواقف تنشئة الأطفال يمثل نمطا واحدا من أنماط المشكلات التى تواجه فى كل سنة من عمر الطفل ، وقد تشتمل المواقف على مايأتى : لك وليد جديد ، هل ترضعه رضاعة طبيعية ؟ طفلك يبلغ من العمر ١٨ شهرا وبدأ يضرب رأسه بعنف عندما تضعه فى السرير . طفلك يبلغ من العمر ثلاث سنوات ونصف ويرمى بالطعام على الأرض ، ويرفض أكل أى شىء

إلا الخبز والزبد . يبلغ الطفل من العمر خمس سنوات وقد نكص وأصبح يبلل فراشه بعيد ميلاد أخ جديد له . ويناقش الطلاب مسئولية الأبوين (أحد أزواج الطلاب) في هـــذه المواقف . هل يتساوى الدوران ؟ ما الفرق بينهما ؟ وبعد أن يتخذ الوالدان قراراتهما ، فإنهما يناقشان هذا القرار مع طلاب الصف. والأزواج الطلابية في الصف يسلكون كما يسلك الآباء بعضهم غير آمن ، ومستعد لتغيير سلوكه عندما يواجه نقداً وتحدياً، وبعضهم الآخر آمن وواثق من طرقه ومستعد للدفاع عنها .

الشيخوخة :

وعلى الرغم من أننا لم نتوقف بالدراسة عند مرحلة وسط العمر ، إلا أن اتجاهات الطلاب نحو الشيخوخة تتحسن تحسناً كبيراً من خلال ثلاثة أنشطة هي : مقابلة شخص تعدى الستين من عمره ، مشاهدة فيلم يعالج موضوع الشيخوخة وتصرف الأبناء أزاء الآباء في هذه المرحلة وقيام بعض الطلاب بالتمثيل والتقليد للأنماط السلوكية حين يبلغوا الشيخوخة . ولا بد أن نعد بعناية لهذه المقابلة . أولا ، نرسم خطاً زمنياً نطلق عليه «كل هذا حدث في حياتنا» ، ويبدأ من ١٩٠٠ إلى ١٩٨٠ على على السبورة . ثم نضع عليه معاً الأحداث الهامة والاختراعات التي كان لها أثرها على حياة الناس خلال هذه الفترة . وعلى أساس هذه الخلفية ينقسم الطلاب إلى مجموعات، ويقوم كل منها بكتابة أسئلة يريدون طرحها على الكبار في السن . ثم تجمع هـــذه الأسئلة في قائمة تشتمل على استقصاءات عن الطفولة المبكرة والمراهقة والزواج والأسرة ، والمهنة وأثر أحداث العالم . والتغيرات في أساليب الحياة ، والاتجاهات نحو المجتمع والشباب ، ورغبات المقابلين شخصيا بالنسبة لحياتهم أو نصيحتهم

للطلاب . والطلاب أحرار فى مراجعة وتنقيح هذه القائمة استعدادا لهذه المقابلة الشخصية .

ويشتمل الإعداد أيضاً على تمثيل المقابلة الشخصية ، وبعد هذا البيان أمام الصف ، نناقش نواحى القوة ونواحى الضعف فى إجراءات المقابل أو المسنبر . ثم يبدأ الطلاب بعد تقسيمهم إلى أزواج التدرب على المقابلة الشخصية . و المقابلة الشخصية نفسها ، إن قدمت فى تقرير خبرة عميقة بالنسبة لكثير من الطلاب ، الذين يكتسبون احتراما لمعنى الحياة ، و كثيراً ما يزداد احترامهم و جدتهم .

وقد تتعزز المقابلة إذا توافر فيلم يصور محاولة أعضاء أسرة أن يتفاهموا مع جدة تعيش فى بيت المسنين وهم يزورونها أيام الأعياد . وسوف يدرك كثير من الطلاب إخفاقهم فى التفاهم والتواصل مع المسنين وسوف يشعرون بأنهم بعد هذه الخبرات تتحسن طرائقهم فى التفاهم معهم .

والتعيين الأخير ، وهو عادة يلقى معارضة من قبل الطلاب أن يمثلوا ويقلدوا المسنين لمدة أربع ساعات وأن يسجلوا مشاعرهم . وهنا يختار الطلاب الكيفية التى سوف يكونون عليها عندما يصبحون مسنين: السن، الأمراض والأوجاع ، والظروف المعيشية . ومعظم الطلاب لا يتحملون تقييد حياتهم وتشكيلها كالمسنين لمدة أربع ساعات ، وسوف يحاولون أن يقوموا بهذه الخبرة لمدة ساعة أو ساعتين وبعضهم يبطىء من حركته ، ويلبس نظارات سميكة ، ويضع قطنا فى أذنيه ويثنى أصابعه وبعضهم يحاول الوقوف ، أو يستغرق خمس دقائق للوصول إلى التليفون والرد عليه فلا يلحق بالمكالمة وسوف تكشف المناقشات الصفية عن وعى جديد بما يترتب على محدودية الجسم فى الاستجابات .

Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

المراجع

١ — جابر عبد الحميد جابر ، علم النفس التربوى (ط ٢) دار النهضة القاهرة ١٩٨١ .

2. E. H. Erikson, Childood & Society (2nd ed.)New York: Norton, 1963.

3. E. B. Hurlock - Developmental Psychology : A life - span Approach (2 th ed,) New York :Mc Graw-Hill,1980.

التجربة الثالثة عشرة

النمو فى الأعمار المختلفة

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

يتوافر لدى معظمنا تعميمات جامدة عن الناس فى الأعمار المختلفة، أى عن المراهقين ، وعن الأفراد فى سن العشرين ، حين يبلغون الستين من أعمارهم . والهدف من هـــذا التمرين أن نوضح الأنماط السلوكية والأعمال والاتجاهات والمعتقدات التى يرى الناس أنها توافق وتزامل الأعمار المختلفة . إن هذه التجربة فى الواقع ماهى إلا عمل من أعمال تداعى الكلمات ، غير أن المثير فى حالتنا هـــذه ليس كلمة وإنما عقد عمرى ؟

التعليمات :

وزع على كل طالب فى الصف ورقة بها قائمة تحتوى على عشر عقود فى عامود واحد على يمين الورقة ويقابل كل عقد ثلاث مسافات فارغة.

العقد			
صفر — ٩	....	....	....
١٠ — ١٩	....	....	....
٢٠ — ٢٩	....	....	....
٣٠ — ٣٩	....	....	....
٤٠ — ٤٩	....	....	....
٥٠ — ٥٩	....	....	....
٦٠ — ٦٩	....	....	....
٧٠ — ٧٩	....	....	....
٨٠ — ٨٩	....	....	....
٩٠ — ٩٩	....	....	....

أطلب من الطلاب أن يفكروا فى ثلاث كلمات مناسبة لكل عقد من هذه العقود ، وأن يسجلوا هذه الكلمات فى المسافات الخالية مقابل العقد الزمنى . وعليهم أن يركزوا فى تفكيرهم على حياة شخص فى الفترة مابين ٣٠ ، ٣٩ من عمره . وأن يسألوا أنفسهم عن الكلمات التى تخطر على بالهم حين يفكرون فى مثل هذا الشخص (على نحو مجرد) وينتقلوا إلى العقود السابقة واللاحقة ويقوموا بنفس العمل : أتح لهم فترة من الزمن تبلغ ١٥ دقيقة لينتهى كل منهم من كتابة قائمة الكلمات . وبعد انتهاء الوقت مرهم بالتوقف ، واطلب منهم أن يكتب كل منهم الحرف س أمام أسهل العقود ، أى العقد الذى كان من السهل على الفرد أن يتوصل إلى الكلمات التى تناسبه ، وأن يكتب كل منهم الحرف ص مقابل أصعب عقد ، أى ذلك العقد الذى كان من الصعب عليه جداً أن يعثر على الكلمات التى

تناسبه ثم ضع على السبورة جدول توزيع تكرارى للنتائج يبين عدد الطلاب الذين حكموا على كل عقد بأنه الأسهل ، أو الأصعب .

المناقشة :

يندر أن تحصل على توزيع تتساوى فيه التكرارات وتتوزع على جميع العقود . أطلب من الطلاب أن يفكروا وأن يتأملوا طبيعة التوزيع . لماذا نلاحظ أن بعض العقود أصعب أو أسهل من العقود الأخرى ؟ وقد تبرز أيضاً مدى صعوبة اختيار ثلاثين كلمة خلال ١٥ دقيقة . اطلب من الطلاب أن يقرأوا جهريا بعض الكلمات التى سجلوها استجابة لعقد معين . لاحظ نواحى التشابه ونواحى الاختلاف الموجودة بين الطلاب فى أنماطهم الاستجابية . وتنوع الكلمات المستخدمة فى هذا التدريب يفيد فى إبراز الفروق بين الطلاب فى إدراك الشيء الواحد . وإذا استطعت أن تقضى بعض الوقت فى دراسة هذا الموضوع ، فقد تجمع أوراق إجابة الطلاب وتعد توزيعاً تكرارياً لإستجابات الطلاب ككل فى الصف ثم توزع نسخاً من هذا التوزيع فى الدرس التالى ، وقد يدور النقاش حول أسئلة : ما الكلمات التى يشيع ارتباطها بعقد معين ولماذا ؟ هل هناك عقود فيها الإطراد فى تداعى الألفاظ ؟ وإذا كان الأمر كذلك فما أسباب ذلك؟ وطبيعة الكلمات التى صدرت عن الطلاب تحدد الموضوعات التى توضع موضع المناقشة مع الطلاب وقد تشتمل هذه الموضوعات على مطالب النمو ، وعلى أزمات الحياة . . . إلخ . ويمكن أن تطلب من نصف الطلاب أن يستجيبوا لهذا التمرين باعتباره خاصاً بأنثى وتطلب من النصف الآخر من الطلاب أن يستجيبوا للتمرين باعتباره خاصاً بذكر . وقد يقتضى هذا التمرين أن يكون عدد الطلاب فى المجموعتين واحداً . ثم تحلل البيانات

لنتبين ماهى الفروق المدركة على أساس اختــــلاف الجنس وقد تجرى التجربة على مجموعة من الطلاب ، وأخرى من الطالبات ثم تقارن النتائج وتناقش .

المراجع

١ د جابر عبد الحميد جابر ، سليمان الخضرى الشيخ ، دراسات فى الشخصية العربية . عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٨ .

2. L. T. Benjamin & K. D. I owman, op. cit.

3. B & Q. R. Newman. Development Through Life : A Psychological Approach. Homewood, Ill. : Doisey Press, 1979.

4. F. G. Rebelsky & L. Dorman. Child Development and Behavior (2 ed ed) New Yoik: Alfred A knopf, 1973.

التجربة الرابعة عشر

الاتجاهات نحو المسنين

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

ما اتجاهاتنا نحو الشيخوخة وما معتقداتنا عنها ؟ وكيف تتلاءم مع حقيقة المسنين ؟ تتزايد نسبة المسنين أى الذين يتعدون الخامسة والستين . فى الولايات الأمريكية ، مثلا بلغت نسبة المسنين عام ١٩٧٠ مابين ٩ ، ٢٠٪ من السكان وتقل هذه النسبة فى المجتمعات العربية ولكن مع تحسن الظروف الصحية يتوقع أن تتزايد هذه النسبة : عاماً بعد عام ، والطلاب

الذين يشاركون فى هذا النشاط سوف يصبحون يوما فى عداد المسنين على الأغلب . وبعبارة أخرى تعتبر الشيخوخة حقيقية أساسية من حقائق الحياة بالنسبة لنا. ويرى الباحثون فى علم الشيخوخة gerontologists أن من القضايا الهامة فى هذا المجال معتقداتنا عن المسنين . وقد يذهب معظم هؤلاء الباحثين إلى أن تقويمنا للشيخوخة يتسم بالسلبية . وعلى سبيل المثال فى دراسة مسحية على المستوى القومى باستخدام عينة ممثلة لمن بلغوا الثامنة عشرة من العمر ومن يكبرونهم فى السن ، وجد المجلس القومى للمسنين فى أمريكا National Council on Aging (١٩٧٥) أنه ينظر إلى العقد السابع من العمر وإلى ما يليه على أنها أسوأ سنوات الحياة، وأن الجمهور يبالغ فى تقدير مشكلات المسنين المالية والاجتماعية ، والصحية وغيرها .

ولقد وصف المسنون فى هذه الدراسة بأنهم غير قادرين على التوافق بدرجة كبيرة ، وليسوا أذكياء جداً ، ولا يقظين ، ولا يتفوقون فى إنجاز الأشياء . ولقد بالغ المستجيبون فى تقدير الزمن الذى ينفقه كبار السن فى مشاهدة التليفزيون ، وفى عدم القيام بأى عمل ، وفى الجلوس ، والنشاط التالى أو التجربة التالية قد أعدت لتقديم موضوع المسنين للطلاب ، ولكى يدرسوا ويفحصوا معتقدات آرائهم عن كبار السن ، وليبينوا كيف تتشابه هذه المعتقدات وكيف تختلف مع التعميمات الجامدة السائدة عن كبار السن، وكيف تقترب وتبتعد عن حقيقة وواقع كبر السن .

تهيئة الطلاب فى الصف :

أخبر الطلاب أنك تحتاج إلى مساعدتهم فى جمع مادة تصلح للمناقشة الصفية عن آراء الشباب وكبار السن فى الشيخوخة . وأن إسهامهم

ومشاركتهم لن تعرضهم لأى إحراج على الأغلب . وأن عليهم أن يعثروا على شخصين للمشاركة فى المشروع . وأنه ينبغى عليهم أن يزودوا هذين المشاركين فى المشروع بنفس المعلومات التى تلقوها منك عن المشروع وعن المناقشة : ومن حق جميع من حاولت أن تشركهم أن يشعروا بالحرية فى التنحى عن المشاركة فى هذا النشاط .

التعليمات :

قبل موعد المناقشة بعدة أيام ، اطلب من كل طالب أن يبحث عن شخصين للمشاركة فى هذا المشروع - أحدهما فى نفس عمرهم ، والآخر عجوز . وينبغى أن يزودا هذين المشاركين بورقة بيضاء ، ويطلب من تربه أن يرسم صورة تمثل منظراً نمطيا من حياة المسن ، وأن يطلب من المسن أن يرسم صورة تمثل منظرا نمطيا من حياته . وينبغى أن يخبروا المشاركين فى النشاط بأن الخصائص الفنية ليست هامة ، وإنما المهم أن يجىء الرسم معبرا عن منظر نمطى .

واطلب من الطلاب أن يحضروا هذه الرسوم إلى الصف يوم مناقشة الموضوع . ضع هذه الرسوم على الحائط وثبتها فى مجموعتين المجموعة الأولى تشتمل على رسوم الشباب ، والأخرى على رسوم كبار السن دع الطلاب يفحصون هذه الرسوم لمدة ١٥ دقيقة ، ليحددوا ما الذى يعتبره الشباب نمطياً بالنسبة لكبار السن ، وما الذى يعتبره كبار السن نمطي بالنسبة لحياتهم وأنفسهم .

المناقشة :

ويمكن استخدام الأسئلة التالية لتوجيه المناقشة .

« ماهى نواحى التشابه ونواحى الاختلاف بين محتوى الصور التى رسمها الشباب ، وتلك التى رسمها كبار السن ؟ » .

« هل يوجد ما يدل على وجود عمر معيارى للضغوط فى هذه الصور ؟ . . . (وضح للطلاب أن العمر المعيارى معناه العمر الذى يخبر الناس فيه وقائع حياتية هامة معينة ، كالزواج التقاعد ، وأن يصبح حياً ، أو العمر الذى تعتبر أنماط سلوكية معينة مناسبة فيه) . فكيف تؤثر معتقدات الفرد التى تتصل بكبار السن فى تفاعله معهم ، أو فى خبراتهم لهذا السن ؟

لماذا تنشأ المفاهيم الخاطئة عن المسنين؟ وماذا يمكن أن نعمل لتغييرها ؟

اطلب من الطلاب أن يتخيلوا خصائصهم وصفاتهم عندما يبلغون هذه المرحلة المتقدمة من العمر، ثم يقارنوا بين توقعاتهم المستقبلية وآرائهم عن المسنين .

ويمكن إثراء هذه المناقشة إذا اخترت عدداً من الأسئلة التى تصدت لها بعض البحوث فى هذا المجال وطلبت من الطلاب الإجابة عنها دون كتابة أسمائهم وعرضت النتائج عليهم . وقد تكلف الطلاب بمشروعات بحثية أخرى ، كأن تطلب منهم مثلا أن يتابعوا برامج تلفزيونيه ويصفوا كيف تصور هذه البرامج المسنين ، أو تطلب من الطلاب أن يسجلوا قائمة بمعتقداتهم عن كبار السن ثم تقوم بتحليلها لتحدد مدى اقترابها من الواقع . ومن « المصادر الجيدة للمشروع الأخير كتاب آتشلى

. Atchley (1977)

لاحظ أن رسوم الأتراب أو الشباب تصور كبار السن جالسين وغير نشطين أما المسنون فيتصورون أنفسهم وهم يقومون بأنشطة منوعة .

المراجع

1. R, Atchley The Social forces in Later Life. Belmont, Calif. : Wadsworth, 1977.

2, L, T, Benjamin & K, D, Lowmany op. cit.

3, R. Bennett, and J, Eckman. Attitudes Toward The aging: A Critical examination of recent literature and implications for futnrse research. In C, Eisdorfer & M. P. Lawton (Eds.) The Psychology of Adult development and Aging, Washinglon, D. C, : American Psycholosical Aesociation, 1973.

4, E, G, McTavish. Perceptions and old people: A review of reseasch methodologies & findings Gerontologist, 1971, 11 (4, Pt2), 99—101.

5. N. C, Horthcott. Too young, too old - Age in the world of teleevision. Gerontologist, 1972, 15 (2), 184—186.



الفصل الثامن

الذكاء وقياسه

معنى الذكاء :

لم ير إنسان قط ولم يسمع ولم يلمس الذكاء . فالذكاء تكوين فرضى قدمه علماء النفس ليساعدهم على تفسير السلوك والتنبؤ به .

ويصدر الرجل العادى أحكامه على الذكاء من ملاحظاته عن السلوك اليومى . فيحكم على التلميذ المجتهد فى المدرسة بأنه ذكى ، وعلى غير المجتهد بأنه غبى ، وعلى من يقوم بعمل يتفوق فيه على آخر بأنه أذكى منه . فالذكاء يستنتج من أنواع مختلفة من السلوك الظاهر . ولذلك فليس هناك تعريف صادق صدقا مطلقا للذكاء .

وقد عرف « ترمان » الذكاء بأنه « قدرة الفرد على التفكير المجرد واستخدام الرموز المجردة لحل المشكلات المختلفة » وترمان هو الذى قام بتطوير مقياس ستانفورد بينية للذكاء .

ولقد فضل « وكسلر » وهو واضع مقاييس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال والراشدين أن يعرف الذكاء بأنه مجموعة قدرات أو قدرة كلية للفرد على أن يعمل عملا هادفا وأن يفكر تفكيراً منطقياً ، وأن يتناول بيئته تناولا فعالا . وترى « جودانف » أن الذكاء يتضمن القدرة على الإفادة من الخبرة ... للتوافق مع المواقف الجديدة » . وكثيراً ما اختلف علماء النفس فى اختيار الأسئلة التى تقيس هذه القدرات .

قياس القدرة العقلية العامة

بدأ قياس الفروق الفردية عندما حاول علماء النفس أن يكتشفوا إلى أي مدى يعتبر عدم الاستعداد العقلي مسئولا عن الإخفاق فى المدرسة. ولقد كان للاستخدامات العملية لقياس الذكاء فى التنبؤ بالنجاح المدرسي والنجاح المهني وفى غير ذلك من المواقف العملية أثرها فى تحديد الاتجاهات الأساسية فى مجال القياس العقلي .

ويقترح ثورندك ثلاثة مجالات أساسية للنشاط العقلي وهى الذكاء المجرد ، الذكاء الميكانيكي والذكاء الاجتماعي . ونحن فى هذه التجربة نهتم أساسا بالذكاء المجرد .. ويظهر هذا النوع من الذكاء بشكل واضح فى معالجة الرموز كالكلمات والأرقام والرسوم . وكل فرد يستطيع أن يفهم معنى هذه الرموز بدرجة كبيرة أو ضئيلة ، كما يستطيع أن يدرك العلاقات بينها وأن يستخدم هذا الفهم وذلك الادراك فى حل المشكلات أو المسائل . وكلما ازداد ذكاء الشخص ازداد نجاحه فى هذه العمليات وسوف نجد أن التلاميذ الأكفاء فى المدرسة والجامعة وكذلك أصحاب المهن العليا ذوو ذكاء مجرد مرتفع . وما يسمى باختبار الذكاء العام الذى يشيع استخدامه الآن يقيس أساسا الذكاء المجرد .

وكان أول مقياس للذكاء العام هو الذى وضعه بينيه وسيمون والذى طرأت عليه تطورات عديدة . وهو مقياس فردى يطبق على شخص واحد فى وقت واحد غير أن الحاجة قد ظهرت لوضع اختبارات جمعية لقياس الذكاء . وذلك حتى يمكن توفير الوقت وتطبيقه على مجموعة من الأفراد فى وقت واحد . ومن هنا وضع اختبار ألفا ، الذى يتكون من ثمانية أجزاء لكل منها تعليمات خاصة أولها يقيس الانتباه ، والثانى

مسائل حسابية ، والثالث للتفكير اللغوى ، والرابع للقدرة على إدراك علاقات التشابه والتضاد ، والخامس يقيس القدرة على ترتيب الكلمات، والسادس لتكميل سلاسل الأعداد ، والسابع يقيس إدراك العلاقات المنطقية واستنتاج المتعلقات والثامن يقيس المعلومات العامة . كما ظهرت الحاجة لاختبار جمعى غير لفظى يساعد على قياس ذكاء الذين لا يجيدون القراءة فوضع اختبار بيتا ويتكون من سبعة أجزاء : اختبار للمتاهات ، وثانى لعد مجموعات من المكعبات ، وثالث لتسلسل علامات مكونة من دوائر وعلامة ×، ورابع يقيس تذكر الأشكال وما يقابلها من أرقام ، واختبار خامس لتصحيح الأرقام ، والسادس لتكميل الصور ، والسابع لتقسيم الأشكال الهندسية .

أى أن هناك نوعين أساسيين من اختبارات الذكاء العام اختبارات لفظية واختبارات غير لفظية أواختبارات أداء . الأولى مثقلة بالنواحى اللغوية ، بينما تتضمن الأخيرة حداأدنى من الكلمات والتوجيهات اللفظية. واختبار الذكاء الجمعى اللفظى يتكون من أسئلة ومسائل يتطلب حلها القراءة والكتابة . واختبارات الأداء تحتوى على مسائل مقابلة لما يوجد فى النوع الأول لكنها فى صور ، ورسوم ومتاهات وألغاز . . . الخ ، ويستجيب لها المفحوص بوضع علامات فقط على الإجابة الصحيحة ، واختبار ألفا اختبار لفظى واختبار بيتا اختبار أداء .

ومقياس الذكاء الجيد ينبغى أن يكون كل من ثباته وصدقه عاليا .

ومعظم مقاييس الذكاء الجمعية لها زمن محدد للاجابة . ويطلق على عدد الفقرات التى يجيب عنها الفرد إجابة صحيحة فى هذا الزمن المحدود الدرجة الخام ، وهذه الدرجة ذات قيمة ضئيلة ما لم يتوافر للاختبار

معايير يستطيع أن يقارن الدرجة الخام بها . وتشتق المعايير من عينة التقنين وهى عينة تمثل المجتمع الأصلى الذى يستخدم فيه الاختبار عادة . وتختار هذه العينة عادة عشوائياً ولو أن هذا النوع من الاختبار تحول دون تحقيقه صعاب فمثلا لابد من مراعاة ألا تكون العينة غير ممثلة للنسب الموجودة فى المجتمع الأصلى من الجنسين ومن المستويات الاجتماعية الاقتصادية المتباينة ، ومن أهـــل المدن والريف والمناطق الجغرافية المختلفة .

التجربة الخامسة عشرة

تقدير الذكاء باختبار لفظى

مقـــدمة :

جميع الاختبارات اللفظية يمكن استخدامها كاختبارات جمعية واختبارات فردية . ومن اختبارات الذكاء اللفظية المعروفة فى العالم العربى اختبار الذكاء العالى الذى وضعه د . السيد محمد خيرى ، واختبار الذكاء الثانوى الذى وضعه اسماعيل القبانى . ويمكن استخدام اختبارات الذكاء اللفظية لتحديد القبول فى المدارس والجامعات ، وفى عمليات انتقاء العاملين .

الوصف : تستخدم الاختبارات اللفظية عادة عناصر اختبارية تتضمن المعلومات العامة ، والفهم العام ، والاستدلال ، والقدرة العددية ، : والتمثيل والمترادفات ، وبعض الاختبارات تتطلب من المفحوص أن يسجل الإجابة تحريريا فى المسافة المخصصة للاستجابة ، بينما تستخدم اختبارات أخرى أسئلة اختيار فى متعدد وعلى المفحوص أن يضع علامة

على الإجابة الصحيحة . وقد تتنوع صور الإجابة فى الاختبار الواحد . ومن مزايا أسئلة الاختيار من متعدد أنها تتضمن عملية التعرف ولا تتطلب الاسترجاع . وهذا يساعد على ثبات التقدير ، غير أن من مساوئها أن النجاح قد يعتمد جزئيا على التخمين وعوامل الصدفة . وتتوافر معادلات مختلفة لتصحيح أثر عامل التخمين فى النجاح .

المواد المطلوبة:

اختبار ذكاء لفظى مناسب : ورقة الإجابة ، وكراسة الأسئلة وكراسة التعليمات وساعة إيقاف وقلم رصاص .

الإجراءات :

١ — اقرأ التعليمات فى كراسة التعليمات بدقة قبل أن تبدأ فى تطبيق الاختبار .

٢ — تخير الاختبار المناسب فى ضوء أعمار المفحوصين ومستواهم التعليمى .

٣ — طبق الاختبار بعناية ودقة ملتزما بالتعليمات الواردة فى كراسة التعليمات وبالزمن المحدد .

٤ — صحح أوراق إجابات الطلاب وفقا لمفتاح التصحيح الوارد فى كراسة التعليمات واحسب نسبة الذكاء أو الرتبة المئينية فى ضوء المعايير الواردة فى كراسة التعليمات .

٥ — يمكن دراسة خصائص التوزيع التكرارى لنسب ذكاء الطلاب فى الصف كالمتوسط والانحراف المعيارى ومقارنة هذه المجموعة فى متغيرات الذكاء بمجموعات أخرى .

التجربة السادسة عشر

تقدير الذكاء باختبار غير لفظى كاختبار الذكاء المصور الذى وضعه أحمد زكى صالح مع الالتزام بالتعليمات.

خصائص الاختبار الجيد

الاختبار الجيد هو الاختبار الذى يصلح لتحقيق الهدف الذى وضع من أجله وينبغى أن تتوافر فيه الخصائص الآتية :

١ ـ الصدق Validity : أن يقيس الاختبار ماوضع لقياسه. ويمكن التوصل إلى إثبات صدق الاختبار بالتحليل المنطقى كأن نحلل مكونات الموضوع الذى نستهدف قياسه ثم نقابل بين هذه المكونات وعناصر الاختبار فإذا تطابقا كان الاختبار صادقاً .

وقد نتوصل إلى ذلك بالأسلوب التجريبى وذلك بأن نحسب درجة العلاقة بين نتائج عينة من الأفراد طبق عليهم الاختبار ، ودرجاتهم التى حصلوا عليها من مصدر خارجى مستقل عن الاختبار ، فإذا كان معامل الارتباط عاليا كان الاختبار صادقاً .

٢ ـ الثبات Reliability يعنى أن الاختبار يعطى نفس النتائج تقريباً إذا تكرر تطبيقه على نفس المجموعة من الأشخاص خلال فترة زمنية قصيرة.

٣ ـ الموضوعية Objectivity : للموضوعية معنيان الأول: أن يكون لأسئلة الاختبار نفس المعنى عند مختلف المفحوصين أى أن السؤال لا يقبل التأويل والمعنى الثانى: أن يعطى الاختبار نتائج ثابتة وألا تتوقف على من يقوم بإجرائه أو تصحيحه .

٤ ـ المعايير Norms : الدرجة الخام التى يحصل عليها الفرد فى الاختبار

ذات معنى محدود وهى فى حاجة إلى معيار تفهم فى إطاره ومن أمثلة هذه المعايير :

(أ) المتوسط والانحراف المعيارى :

(ب) المئويات .

(جـ) العمر العقلى (فى اختبارات الذكاء)

قياس القدرات العقلية الأولية

يرى ثرستون أن الذكاء يمكن تحليله إلى عدد من القدرات الأولية وقد طبق عدداً كبيراً من اختبارات الذكاء على طلاب المدارس الثانوية والكليات وحسب معاملات الارتباط بين كل اختبار والاختبارات الأخرى ، وبعد تحليل عاملى لمصفوفة الارتباطات هذه توصل إلى سبعة عوامل أولية ظهرت بوضوح يكفى لتمييزها ولاستخدامها فى تصميم الاختبارات ـ وقد لاحظ أن الارتباطات بين هذه الاختبارات موجبة إلا أن بعض هذه الاختبارات يتجمع بعضها مع بعض فى جماعات . وكانت معاملات الارتباط داخل المجموعة الواحدة أعلى من معاملات الارتباط بين المجموعات المختلفة . فافترض أن كل مجموعة من الاختبارات تجمعها قدرة عقلية أولية . وبناء على ذلك حدد سبع قدرات هى :

١ ـ القدرة على فهم معانى الألفاظ .

٢ ـ الطلاقة اللفظية أى سهولة استدعاء الكلمات .

٣ ـ القدرة العددية وهى القدرة على القيام بعمليات حسابية بسرعة ودقة

٤ ـ القدرة على التصور البصرى المكانى أى القدرة على تصوير

العلاقات المكانية والأشكال والحكم عليها بدقة وعلى تصور حركات الأشياء وأوضاعها المختلفة أثناء الحركة .

٥ ـ القدرة على الاستدلال وتجده فى الأعمال التى تتطلب من الشخص أن يكتشف قاعدة أو مبدأ متضمنا فى سلسلة أو مجموعة من الحروف .

٦ ـ القدرة على التذكر ، أى القدرة على الاسترجاع المباشر لكلمات أو رسوم أو أرقام أو التعرف عليها .

٧ ـ سرعة الإدراك ويظهر فى سرعة تعرف الشخص على أوجه الشبه والاختلاف بين عدة أشياء .

وقد نشر ثرستون عام ١٩٣٨ اختباراً للقدرات العقلية الأولية استند إلى بحوث فى التحليل العاملى استمرت عشر سنوات . ولقد أعد هذا الاختبار فى صورته العربية الدكتور أحمد زكى صالح وتشتمل الصورة العربية على أربعة اختبارات هى :

١ ـ اختبار معانى الكلمات .

٢ ـ اختبار الإدراك المكانى .

٣ ـ اختبار التفكير .

٤ ـ اختبار العدد .

التجربة السابعة عشر

المشكلة : الغرض من هذه التجربة :

(١) أن تتاح لك خبرة بهذا الاختبار باعتباره نتيجة لنظرية مختلفة للتنظيم العقلى عن نظرية سبيرمان الذى رأى أن مظاهر النشاط العقلى يدخل فيها عنصر أساسى واحد يشترك فيها ويعرف بالعامل العام .

(ب) أن تدرس ثبات هذه الاختبارات وصدقها ، وكيف تصححها وتحول درجاتك إلى درجات معيارية وتستخرج بروفيل القدرات .

الأدوات : ساعة إيقاف ، مجموعة من كراسات التعليمات ، مجموعة من كراسات أسئلة الاختبار ، ومجموعة من أوراق الإجابة ، ومجموعة من أوراق المعايير .

الطريقة : يقوم المدرس بدور المجرب والطلاب بدور المفحوصين ثم توزع كراسات الأسئلة وأوراق الإجابة ويجرى الاختبار وفقا للتعليمات والأزمنة المحددة .

ثم يتبادل الطلاب الاختبارات لتصحيحها وذلك بعد أن يقرأ المدرس الإجابة الصحيحة لكل سؤال .

المراجع

١ ـ أحمد زكى صالح ـ علم النفس التربوى ـ مكتبة النهضة المصرية ١٩٦٦

٢ ـ جابر عبد الحميد جابر ـ الذكاء ومقاييسه ـ دار النهضة العربية ١٩٨٠

٣ ـ فؤاد البهى السيد ـ الذكاء ـ دار الفكر العربى ١٩٦٩



الفصل التاسع

الميول

يهتم الباحثون بدراسة الميول لارتباطها الوثيق بالإقبال على نواحى النشاط على اختلافها فى مجالى الدراسة والعمل، بل وفيما ينشغل به الأفراد من ضروب النشاط فى أوقات فراغهم ولعبهم. ومن الناس من يحب العمل الروتينى ومنهم من يحب العمل المتنوع الذى يفسح المجال للإبداع، ومنهم من يحب العمل اليدوى بينما يفضل آخرون العمل العقلى. ويميل بعض الناس إلى الأعمال التى ترتبط ارتباطا كبيراً بالعلاقات الإنسانية وبالناس، بينما يميل آخرون إلى الأعمال التى تتسم بالانعزال والبعد عن الناس ولقد انصرف الباحثون إلى دراسة الميول وقياسها أو بحث العلاقة بينها وبين النجاح فى المهن المختلفة.

ويرى «دونالد سوبر» أن هناك أربعة معانى أساسية للمصطلح ميل interest وهذه المعانى ترتبط بأساليب الحصول على بيانات عن الميل وهى:

١ — الميل الذى يعبر عنه الشخص Expressed Interest أى أن يقرر الفرد ببساطة أنه يحب أن يمارس نشاطا معينـــا أو لا يحبه أو لا يكترث به وقد يكون الميل خاصاً بشىء أو نشاط أو مهنة.

٢ — الميل يظهر فى مشاركة الفـــرد فى نشاط أو عمل أو مهنة Manifest Interest وهذا اتجاه موضوعى لدراسة الميل وتجنب الناحية الذاتية فى التعبير ولأن الفرد قد يهتم بما لا يرتبط بالنشاط لا بالنشاط نفسه.

٣ - الميل الذى تقيسه الاختبارات الموضوعية Tested interest كما يتميز عن ذلك الذى يقوم على تقديرات ذاتية . ويدور هذا الاختبار عادة حول البيانات والمعلومات التى تتوافر لدى الفرد نتيجة لهذا الميل .

٤ - والميل الذي تقيسه الاستفتاءات Inventoried interest ويقاس عن طريق الاستفتاءات التى تشتمل على أوجه النشاط والأشياء والأشخاص الذين يفضلهم الفرد أو لا يفضلهم ويحدد لكل استجابة ممكنة وزن بطريقة تجريبية وتضاف الأوزان التى تتفق مع إجابات الشخص الذى يجيب عن الاستفتاء وينتج عن هذه الإضافة تقدير يمثل نمطاً من الميول يثبت البحوث أنه يغلب عليه الثبات ، ولا يكون فى هذه الحالة تقديراً ذاتياً .

اختبارات الميول

ترتبط مقاييس الميول ارتباطاً وثيقاً من الناحية الوظيفية باختبارات الاستعدادات العقلية طالما أنها تستخدم أساساً فى التوجيه التعليمى والمهنى . واختبار الميول هو استخبار طويل يستخدم أسلوب التقرير الذاتى للحصول على معلومات عن الفرد وذلك بجعله يصف خصائصه هو . وهناك أسلوبان فى وضع اختبارات الميول يمثل كل واحد منهما أسلوباً متميزاً نعرض له فيما يلى :

اختبار سترونج :

: The Strong Vocational Interest Blank

ويمثل المنهج الأمبيريقى لوضع مفتاح التصحيح .

ويتكون هذا الاختبار من ٤٠٠ عنصر ويصحح لأكثر من أربعين متغيراً من الميول أوأربعين فئة من الميول والقسم الأول من هذه العناصر يشتمل على مائة مهنة بأسمائها والمطلوب من المفحوص أن يبين أمام كل

مهنة ما إذا كان يحب الاشتغال بها أو يكره ذلك ، أو أنه لا يهتم بها وذلك بغض النظر عن الدخل الذى يأخذه المشتغل فيها ، أو مركزه الاجتماعى أو فرص الترقى . ومن أمثلة هذه المهن ممثل مسرحى ، مهندس معمارى ، ضابط الجيش ، فنـــان . ويشتمل القسم الثانى على ستة وثلاثين مادة دراسية على المفحوص أن يبين أنه يحبها أو لا يحبها ، أو لا يهتم بها ومن أمثلتها الجبر ، الرسم ، مسك الدفاتر .

والقسم الثالث يشتمل على ٤٩ من أنواع التسلية كصيد السمك وصيد الحيوانات والتنس وقيادة السيارة ويشتمل القسم الرابع على ٤٨ نشاطاً مشتركاً مثل إلقـــاء خطبة ، وتصليح الساعة ، ويشتمل القسم الخامس على ٤٧ نوعا من الناس مثل شخص نشط ، شخص متشائم ، شخص يدعو للآراء الجديدة . شخص يستدين من الآخرين وعلى المفحوص أن يبين هل يحب مثل هذا الشخص أو لا يحبه أو لا يهتم به ، ثم يلى ذلك أربع مجموعات تتكون كل مجموعة من عشرة أشياء ويطلب من الشخص أن يرتب كل مجموعة حسب تفضيله : المجموعة الأولى نشاطات والمجموعة الثانية صفات عامه للعمل ، والمجموعة الثالثة : العمل الذى يعطى أجراً أكثر من غيره ، العمل الذى يسمح بالفرصة للترقية والمجموعة الرابعة : تتكون من مراكز قيادية فى منظمة . ويلى ذلك ٤٠ زوجا من الأعمال وعلى المجيب أن يختار واحداً من كل زوج حسب درجة تفضيله ، وفى النهاية قائمة من العناصر والسمات يقدر الفرد نفسه فيها .

هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد ما إذا كان المجيب لديه ميول مشابهة للأشخاص الناجحين فى كل مهنة من عدد من المهن . ويستخدم هذا

الاختبار فى التوجيه المهنى والتعليمى وليس فى الانتقاء المهنى والتصنيف ولم يقصد من وضعه قياس الاستعدادات المهنية .

تطوير الاختبار :

يقوم هذا الاختبار على مسلمة أساسية هى أن الأفراد الراضين عن مهنة يتميزون على الأفراد الآخرين عامة بكونهم يمتلكون نمطا فريدا من الميول، كما يستند إلى مسلم آخر هو: أن مدى اقتراب نمط ميول الشخص من نمط مهنة معينة يتناسب مع عدد الميول الخاصة المشتركة بين ميوله والنمط المهنى ويتحدد ذلك بعدد الاستجابات التى تصدر عنه وتتسق مع الفرد النمطى فى تلك المهنة ، ولقد تم تحديد هذا بالخطوات الآتية :

١ ـ تطبيق عدد كبير من العناصر على أشخاص فى كثير من المهن ، ولعمل مفتاح التصحيح لمهنة معينة اختار سترونج مجموعة كمحك لتلك المهنة . وهى تتكون من أناس عملوا بالمهنة عدة سنوات ويحصلون على راتب أعلى من الحد الأدنى . وكان عدد أفراد كل مجموعة حوالى ٣٠٠ شخص .

٢ ـ تحديد استجاباتهم عن كل سؤال عن أسئلة الاختبار ، أى تحديد عدد من ذكروا حبهم للنشاط ، أو عدم حبهم له ، أو عدم اهتمامهم به ، ثم تحديد النسب المئوية لهذه الاستجابات .

٣ ـ مقارنة هذه النسب مع النسب المئوية العامة المأخوذة من جميع الأفراد الذين أجرى عليهم الاختبار men in general group وذلك بعد أن تستبعد منها جماعة المحك ويقرب عدد هذه الجماعة من خمسة آلاف يمثلون ٢٠٦ مهنة مختلفة .

٤ ـ تحديد قيمة كل سؤال من أسئلة الاختبار فيما يتصل بمهنة من المهن بما يتناسب مع مدى الفرق بين العاملين بهذه المهنة (جماعة المحك) وجميع الأفراد الذين طبق عليهم الاختبار men in general gronp مثلا قال المهندسون أنهم يحبون فكرة الاشتغال بالإعلان بنسبة أقل كثيراً عن حب الرجال عامة لهذه الفكرة . وعلى هذا تعطى الاستجابة (أحب) وزنا مقداره ـ ٢ بالنسبة للمهندسين ، ويكره المهندسون فكرة الاشتغال بالإعلان بنسبة أعلى من الرجال عامة وعلى هذا تحصل الاستجابة أكره على وزن تقديرى مقداره + ٣ بالنسبة للمهندس وكلما ازداد الفرق بين النسبتين ازداد الوزن التقديرى للاستجابة المعينة بالنسبة لسؤال معين وكررت هذه العملية بالنسبة لجميع العناصر وفى كل مهنة لعمل مفتاح تصحيح لها .

وعند تطبيق الاختبار يطلب من المفحوص أن يستجيب لكل عنصر من عناصره ثم يطبق مفتاح التصحيح على استجاباته ثم تجمع الأوزان التقديرية لهذه الإجابات جبريا أى مع الحصول على الدرجة الخام ، وهذه الدرجات الخام لا تصلح للمقارنة من مقياس مهنى إلى مقياس آخر . وللتمكن من هذه المقارنة من الضرورى تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية ثم يحدد الرمز المقابل للدرجة المعيارية ، فالرمزا (A) يعنى درجة معيارية حصل عليها أعلى ٧٠ ٪ من المشتغلين بالم موضع النظر وميول الشخص الذى يقع دون ب + + (B) مختلفه تماما عن معظم أفراد الجماعة المهنية ، ويقع ٢ ٪ من الرجال فى المهنة فى الفئة جـ أو جـ ب .

جدول (٤)

جدول يبين طريقة تحديد قيمة كل سؤال من الأسئلة العشرة الأولى من اختبار الميول المهنية للرجال بالنسبة لفئة المهندسين

الأسئلة العشرة الأولى من اختبار الميول المهنية للرجال	النسبة المئوية لاستجابات الأفراد بوجه عام			النسبة المئوية لاستجابات المهندسين			الفرق بين النسبة المئوية			الوزن التقديرى لكل سؤال		
	أحب الاشتغال بها	لا أهتم بها	أكره الاشتغال بها	أحب الاشتغال بها	لا أهتم بها	أكره الاشتغال بها	أحب الاشتغال بها	لا أهتم بها	أكره الاشتغال بها	أحب الاشتغال بها	لا أهتم بها	أكره الاشتغال بها
١ - ممثل (غير سينمائى)	٢١	٣٢	٤٧	٩	٣١	٦٠	-١٢	-١	١٣	-١	صفر	١
٢ - مشتغل بالإعلان عن السلع	٣٣	٣٨	٢٩	١٤	٣٧	٤٩	-١٩	-١	٢٠	-٢	صفر	٢
٣ - مهندس معمارى	٣٧	٤٠	٢٣	٥٨	٣٢	١٠	٢١	-٨	-١٣	٢	-١	-١
٤ - ضابط جيش	٢٢	٢٩	٣٩	٣١	٣٣	٣٦	٩	٤	-١٣	١	صفر	-١
٥ - فنان	٢٤	٤٠	٣٦	٢٨	٣٩	٣٣	٤	-١	-١٢	صفر	صفر	صفر
٦ - فلكى	٢٦	٤٤	٣٠	٣٨	٤٤	١	٢١	صفر	-١٢	١	صفر	-١
٧ - مشرف رياضى	٢٦	٤١	٣٣	١٥	٥١	٣٤	-١١	١٠	١	-١	١	صفر
٨ - دلال مزادات	٨	٢٧	٦٥	١	١٦	٨٣	-٧	١١	١٨	-١	-١	٢
٩ - مؤلف قصص	٣٢	٣٨	٣٠	٢٢	٤٤	٣٤	-١٠	٦	٤	-١	١	صفر
١٠ - مؤلف كتب فنية صناعية	٣١	٤١	٢٧	٥٩	٣٢	٩	-٢٨	-٦	-١٩	٣	-١	-٢

ولا يقوم مفتاح التصحيح هذا على أى نظرية سيكولوجية عن المهندسين ، وإنما يعتمد كلية على البيانات التى جمعت من تطبيق الاختبار فهذه البيانات هى التى تحدد خصائص ميول المهندسين ، وبعض الأوزان التقديرية تتلاءم مع ما نستطيع توقعه مثلا + ٢ كتقدير وزنى للاستجابة: أحب الاشتغال كمهندس معمارى ، ولكن هناك أوزان تقديرية أخرى غير معقولة مثلا حب تأليف القصص والروايات تنقص درجة المهندس وكره هذا العمل يحسب بصفر ، ولكن عدم الاهتمام به يحسب + ١ ، وبعض الأوزان غير منطقية لأنها تعتمد كلية على النتائج الاحصائية (وبعضها جاء بتأثير الصدفة) ولا تتأثر بأحكام واضع الاختبار وهى قليـــلة .

ومفتاح التصحيح الأمبيريقى خليط غير متجانس فالاستجابات العشر الواردة فى الجدول السابق بالنسبه للمهندسين تشتمل على الميل إلى موضوعات رياضية علمية (كالمهندس المعمارى والفلكى ، ومؤلف الكتب الفنية الصناعية) . وكره النشاطات اللفظية (كالممثل المسرحى ، والمشتغل بالإعلان عن السلع ،ومؤلف القصة ، ودلال المزادات) وعدم الاهتمام بمشرف رياضى وحب ضابط الجيش ، ولو أردنا إعطاء أمثلة قليلة من بقية مفتاح التصحيح فإننا نجد أن هناك وزناتقديرياً كبيراً لحب ما يأتى . التكامل والتفاضل ، والكيمياو .الجغرافى القومى National Geographic وتصليح الساعات وكتابة التقارير ، إدخال تحسين على تصميم آلة ، وجميع هذه الأسئلة تعكس ميولا علمية فنية ، وأوزان تقديرية صغيرة تعطى لعدة عناصر مختلطة حين يجاب عنها بأحب ، لا تتصل اتصالا واضحاً بالهندسة كالسير مسافات طويلة ، والكونشرتو السيمفونى ، والتدريب العسكرى ، والأشخاص الكثيرون والكلام ،

والمعاملة المهذبة من الرؤساء ، وبما أن هذه العناصر المبعثرة لها تأثير أقل بكثير على الدرجة عن كثير من العناصر التي ترتبط ارتباطاً عالياً بالأسئلة الفنية ، فإنه يمكن إهمالها في التفسير السيكولوجي لتقدير المهندس .

ويتوافر للاختبار في صورته الأصلية مفاتيح لسبع وأربعين مهنة . وهناك صورة للنساء يمكن أن تصحح لسبعة وعشرين مهنة منها الممرضة وطبيبة الأسنان وكان تصحيح الاختبار بعد وضعه مباشرة واستخراج الأوزان التقديرية للاجابات عليه عملية بالغة التعقيد والصعوبة ، وقد توصل المشتغلون إلى عدة طرق لتصحيحه بكفاءة وإن كان معظم القائمين بخدمات التوجيه والإرشاد يفضلون إرساله لمراكز متخصصة في تصحيحه.

ولقد نقل الاختبار إلى اللغة العربية الدكتور عطية محمود هنا ونشرته مكتبة النهضة المصرية ، وقد استخدمه الدكتور عدلى كامل في رسالة للدكتوراه وتوصل إلى وضع مفاتيح تصحيح لعدد محدود من المهن .

وقد بينت الدراسات التتبعيـــة اتفاق درجات الميول المهنية التي حصل عليها ٣٤٥ طالباً بالجامعة مع المهن التي اشتغلوا فيها في العشرين سنة التالية لتطبيق الاختبار عليهم بنسبة ٨٦ ٪ وكان هذا الاتفاق بالنسبة لـ ٢٣٠ رجلا منهم مقـــداره ٩١ ٪ اما الباقون وعددهم ١١٥ فقد غيروا مهنهم وكان الاتفاق بين الميول والمهن ٧٧٪ ولقد طبق سترونج هذا الاختبار عام ١٩٣٠ على ٣٠٦ طالباً في السنة الأولى بجامعة ستانفورد ثم أعيد تطبيق الاختبار عليهم في سنة ١٩٣١ ، ٩ ١٩ ، ١٩٤٩ واتضح أن الاتفاق الكلى بين درجات ميول المهندسين واختيار المهنة كان عالياً إلى درجة تفوق ما كان يتوقعه الباحث ، على الرغم من كثرة المتغيرات المستقلة التي تحدد الاختيار المهنى كالصحة والناحية الاقتصادية وضغط الأسرة والاستعداد العقلى .

وبينما كان الهدف الأول لإختبار سترونج هو التنبؤ بملاءمة الفرد

لمهن معينة فقد استخدم اختباره للتوصل إلى وصف عام للشخص ويتطلب هذا الوصف تنظيم الاستجابات على أساس من السمات السيكولوجية ذات الدلالة والمعنى ، ولقد تمخض التحليل العاملى للمفاتيح المهنية عن سلسلة من السمات الوصفية هى تجمعات لميول مهنية للرجال وكان عددها إحدى عشر . المجموعة الأولى علمية ابتكارية : الفنان وعالم النفس والمهندس المعمارى والطبيب وطبيب الأسنان . والثانية : فنية عالم الرياضيات ، والفيزيائى ، والمهندس ، والكيميائى ... إلخ .

اختبار كودر للميول المهنية : The Kuder Prefererece Record

ويمثل المنهج المتجانس لوضع مفتاح التصحيح .

لقد كان تطور اختبار كودر للميول المهنية مضاداً تقريبا لإختبار سترونج فقد بدأ كودر بتحليل عاملى لعناصر الاختبار وذلك للتعرف على تجمعات الميول ، وعلى أساس هذه الدراسة رتب عناصر الاختبار أو أسئلته فى مقاييس وصفية ولقد استخدمت المقاييس فى التوجيه التربوى والمهنى على الرغم من أن التنبؤات قامت على الاستنتاج بدلا من أن تقوم على أدلة وشواهد على الصدق التنبؤى . وبمضى الزمن تجمعت البيانات والمعلومات عن الصدق التنبؤى لبروفيلات الكودر .

وللاختبار فى أصله عدة صور ، وسوف نناقش أساساً الصورة C على الرغم من أن الصورة A مازالت مستخدمة كاختبار للشخصية ، ولقد حلت الصورة B محل الصورة C التى سبقتها ، ولقد تم حديثاً وضع وتطوير الصورة التى تعطى الباحث تقديرات مهنية معينة كتلك التى تحصل عليها من اختبار سترونج ولا تهدف إلى مجرد الوصف ، وعلى هذه فإن الصورة تصور على أفضل نحو تطوير مفاتيح التصحيح الوصفية .

واقد استطاع كودر أن يتعرف على عشر تجمعات من الميول المهنية ، والتجمع هو مجموعة من العناصر (الأسئلة) يرتبط بعضها ببعض ارتباطاً ملحوظاً ومثل هذه المجموعه تعتبر متجانسة ، أى أن هناك عاملا مشتركا واحداً يتمثل فيها كلها والميول العشر التى يتكون منها البروفيل هى :

١ — الميل للعمل فى الخلاء : ويفضل صاحبه العمل بالخارج أغلب الوقت والتعامل مع الحيوان والنبات .

٢ — الميل للعمل الميكانيكى : ويفضل صاحبه العمل على الآلات الميكانيكية ومتابعة العلاقات بين هذه الآلات

٣ — الميل للعمل الحسابى : يميل صاحبه للعمل فى الأرقام .

٤ — الميل للعمل العلمى : يميل صاحبه إلى اكتشاف الحقائق الجديدة واتباع طريقة منهجية فى عمله .

٥ — الميل للعمل الاقناعى : يميل صاحبه إلى التعامل مع الناس وتقديم المشروعات والأفكار الجديدة لهم بالإقناع

٦ — الميل للعمل الفنى : يميل صاحبه إلى القيام بالأعمال الفنية الإبداعية .

٧ — الميل للعمل الأدبى : يميل صاحبه إلى قراءة الأعمال الأدبية وكتابتها .

٨ — الميل الموسيقى : يميل صاحبه لسماع الموسيقى أو القراءة عنها ، أو عزفها .

٩ — الميل للخدمة الاجتماعية : يميل صاحبه لمساعدة الآخرين .

١٠ — الميل للعمل الكتابى : يميل صاحبه للعمل المكتبى الذى يقتضى الدقة والأناة .

ويحتوى الاختبار على بعض أساليب النشاط مقسمة إلى مجموعات يتكون كل منها من ثلاثة أشياء وعلى الفرد أن يقرأها بدقة ثم يبحث عن أى الأشياء الثلاثة يفضله أكثر من غيره، ثم يضع علامة تبين هذا فى ورقة الإجابة وبعد ذلك يبحث عن أى الأشياء الثلاثة يكون تفضيله له أقل من الآخرين ويضع علامة تدل على ذلك.

مثال: ابنى بيتا للطيور.

اكتب مقالات عن الطيور.

ارسم صوراً ومناظر للطيور.

وهذه العبارات تدل على الميول الميكانيكية والأدبية والفنية على الترتيب، ويدل البروفيل النفسى على عدد العناصر التى وضع التلميذ عليها علامة فى كل مجال عند مقارنته بمن فى سنه من ذكر أو أنثى حسب جنسه. وهذه الدرجات لا تحدد تعسفياً، وإنما تعد العناصر فى مفتاح التصحيح لأنهـا ترتبط مع العناصر الأخرى فيه إحصائياً. ولقد اعتمد كودر على حكمه أثناء وضع عناصر الاختبار فى مرحلة تجريبيه فحسب وقبل أن يأخذ صورته النهائية ويتم تفسير البروفيل مهنيا عادة، بتمييز أعلى تقديرين فى البروفيل ثم الرجوع إلى قائمه المهن التى يعتقد أن التقديرات مرتبطة بها.

المفاتيح المهنية:

عندما نشر كودر الصورة الأولى لاختباره عام ١٩٤٠ اقترح أن يقوم تفسير الاختبار على الأسس المنطقية وحدها مفترضا أن هناك صلة بين ميول معينة ومهن تتناسب معها. ولكن الحاجة ظهرت لدراسة الجماعات المهنية للتحقق من صدق هذه الافتراضات أو المسلمات.

ولقد اتضح أن نتائج الدراسات التى قام بها كودر تدعم التوقعات المنطقية ، ولقد أظهر البروفيل الوسيط The median Profile للمحاسبين قمتين . القمة الأولى فى الميل الحسابى والثانية فى الميل الكتابى وحصل المؤلفون ورؤساء التحرير والصحفيون على أعلى درجة فى الميل الأدبى كما تحصل الكيمائيون على أعلى درجة فى الميل العلمى والموسيقيون فى الميل الموسيقى . ولكن ظهر فى نفس الوقت انحرافات عما هو متوقع يكفى لوجوب تمحيص الافتراضات المنطقية .

ويمكن استخدام معادلة الانحدار للربط بين درجات الميول المختلفة ووضعها فى نمط يميز العاملين فى مهنة معينة . وأبسط هذه المعادلات تلك التى تم التوصل إليها للتعرف على ميول التجاريين والتى تعتبر الميل الميكانيكى موجبا . وتعطى أوزانا سالبة متساوية للميل العلمى والأدبى والكتابى . ولقد كانت مثل هذه المعادلة فعالة فى التمييز بين التجاريين وأصحاب المهن الأخرى . ومعنى هذا أن بروفيلات كودر يمكن تحويلها إلى تقديرات مهنية كما هو الحال عند سترونج : ولكن مثل هذا التحويل ليس شائعا فى الممارسات العلمية لأن الموجهين يهتمون بمساعدة الطلاب على فهم أنفسهم بصورة عامة لا لاختيار مهن لهم .

ولقد عرب هذا الاختبار الدكتور أحمد زكى صالح على نحو يناسب البيئة المصرية والاختبار فى صورته العربية مكون من صفحة للتعليمات واثنى عشر صفحة للاختبار نفسه وله ورقة إجابة من صفحة واحدة . ويجيب المفحوص بوضع علامتى X فى الخانة المخصصة للأكثر تفضيلا والأقل تفضيلا من أساليب النشاط الثلاث ثم نستخرج الدرجة الخام الخاصة لكل ميل بعد التأكد من صدق الإجابة وذلك باستخدام مفاتيح خاصة

بالاختبار ثم تحول الدرجات الخام إلى مئينيات ويرسم بروفيل يوضح ميول الفرد . ولقد استخرجت معايير ذلك الاختبار على أساس مجموعتين الأولى من البنين تضم ٥٠٠ تلميذ بالمدارس الثانوية تتراوح أعمارهم بين ١٥ ، ١٩ ، والثانية تضم حوالى ٤٠٠ تلميذة من نفس السن والمعايير خاصة بكل مجموعة على حدة .

التجربة الثامنة عشرة

الغرض من التجربة :

(أ) تتاح لك خبرة باختبار الميول المهنية (كودر) .

(ب) أن تدرس ثبات هذا الاختبار وصدقه .

(جـ) أن تستخرج بروفيلا لميولك وتترجمه إلى المهن التى تلائمه .

الأدوات : ساعة إيقاف ، مجموعة من كراسات تعليمات الاختبار وكراسات أسئلته . ومجموعة من أوراق الإجابة ، ومجموعة من مفاتيح التصحيح ، ومن أوراق المعايير .

الطريقة : يقوم المدرس بدور المجرب والطلاب بدور المفحوصين ثم توزع كراسات الأسئلة وأوراق الإجابة ويجرى الاختبار وفقا للتعليمات .

ثم يتبادل الطلاب الاختبارات لتصحيحها مستخدمين مفاتيح التصحيح بعد التأكد من أن ص = ٣٧ أو أكثر .

مقياس الميول المهنية واللامهنية :

أعده د. عبد السلام عبد الغفار ويهدف لقياس ميول الفرد المهنية وميوله اللامهنية ويمكن استخدامه مع طلاب المدارس الثانوية

والجامعات من ١٥ سنة فما فوق . ويصلح لأغراض التوجيه التعليمى والمهنى وفى الدراسة العلمية للميول . ويتكون من ١٦٥ عبارة صممت لتقيس أحد عشر ميلا ، واختيرت لتغطى أكبر قطاع فى ميدان الميول ، ويمثل كل ميل عاملا مستقلا ، وهو بهذا المعنى يتبنى منهج كودر فى عمل الاختبار . ويمثل كل عامل خمس عشرة عبارة تبين أنواعا من النشاط ترتبط بهذا العامل .

ويعطى المقياس المفحوص درجتين ، درجة عن الميل المهنى ودرجة عن الميل اللامهنى والميل المهنى معناه أن الفرد يختار مهنة لأنه يتأثر بعدد من المؤثرات الاجتماعية والاقتصادية بجانب تأثره بميوله . أما الميل اللامهنى فمعناه اختيار العمل كهواية وهو هنا لا يتأثر بهذه العوامل بنفس الدرجة ، وعلى هذا يكون الميل اللامهنى أصدق فى التعبير عن ميول الفرد من الميل المهنى .

وللاختبار ورقة إجابة منفصلة ، ولكل سؤال ثلاث إجابات محتملة وإذا استجاب المفحوص برسم دائرة حول (م) فان معنى هذا أنه يختار هذا النوع من النشاط ليكسب منه رزقه وإذا رسم الدائرة حوله (ه) فإنه يفضل هذا النشاط ليشغل به وقت فراغه وقد يتكسب منه مالا ، وإذا رسم دائرة حول (م) ، وحول (ه) فان معنى هذا أنه يفضل هذا النشاط كمهنة وهواية أما حرف (ل) فيعنى أن المفحوص لا يهتم بهذا النشاط .

ولا تحسب فى الدرجة إلا الاستجابات الإيجابية أى الدوائر حول الحرف (م) لتكون درجة الميل المهنى وعدد الدوائر حول (ه) لتكون درجته فى الميل اللامهنى . والنهاية العظمى للدرجة ١٥ وهذا الاختبار يقيس الميول الآتية :

الميل للفنون ، والميل للغات ، والميل للعلوم ، والميل للعمل الميكانيكى . والميل للعمل التجارى ، والميل للرياضة ، والميل للعمل فى الخلاء ، والميل للعمل الذى يحتاج إلى إقناع وإشراف على الغير ، والميل للخدمات الاجتماعية والميل للعمل الكتابى والميل للعمل الحسابى . وقد استخرجت المعايير المئينية من نتائج تطبيق الاختبار على ١٩٧ طالبا و ٣٢٧ طالبة وما زال الاختبار فى مرحلة الدراسة والتجريب .

اختبار الميول المهنية :

وضع اختبار الميول المهنية (١) جابر عبد الحميد جابر وتلخص الاستجابات على هذا القياس فى خمسة عشر تقديرا وهذه المتغيرات الخمسة عشر تقوم على دراسة مستفيضة للميول الإنسانية من خلال مقاييس الميول المختلفة و دراسة الأدب السيكولوجى الذى يتناول هذا الموضوع ويمكن وصف هذه الميول على النحو التالى :

١ — الميل الخلوى :

أن يميل الفرد إلى الاهتمام بملاحظة المحاصيل الزراعية والمناظر الطبيعية أو أن يجمع أصداف البحر وأن يزرع خضروات . أو يستمتع بالبرامج الاذاعية عن زراعة الفاكهة أو يزور حديقة عامة مشهورة بمناظرها الطبيعية أو يقرأ عن طرق الزراعة الحديثة أو يربى دجاجا وديوكا رومية :

---

(١) يتألف الاختبار من كراسة للاسئلة وورقة للاجابة وكراسة للتعليمات. معمل علم النفس كلية التربية جامعة قطر ١٩٧٨ م .

٢ — الميل الميكانيكى:

أن يميل الفرد إلى صلاح لعبة مكسورة أو عمل نماذج مختلفة من الطائرات والمراكب الشراعية أو يصلح الأدوات المنزلية أو يرسم تصميمات للمبانى وللجسور أو يفك قفلا مكسور ليرى سبب الكسر أو يصلح أثاث المنزل أو يدرس الخراطة أو يصبح مهندسا ميكانيكيا أو يجرب لعبة ميكانيكية جديدة ليرى كيف تؤدى عملها .

٣ ـ الميل الحسابى :

أن يميل الفرد إلى أن يكون محاسبا قانونيا أو أن يكون استاذا فى الرياضيات أو يقوم بعمل يحتاج لحساب عقلى أو بعمل جدول بيان تكاليف المعيشة أو يحل ألغازا رياضية أو يساعد على تنظيم ميزانية أو يرسم بيانات لجداول إحصائية أو يكون أمينا لصندوق إحدى الجمعيات.

٤ ـ الميل العلمى :

أن يميل الفرد لزيارة معرض للعلوم أو يتوصل إلى اختراعات علمية جديدة أو ينتمى إلى نادى هواة العلوم الفلكية أو يعمل مساعدا لعالم يقوم بأبحاث علمية أو يقوم برحلات علميه للبحث عن حيوانات نادرة أو أن يصبح كيميائياً أو يدرس علم الأحياء .

٥ ـ الميل الاقناعى :

أن يميل الفرد إلى مقابلة الناس لاستطلاع رأيهم فى مشكلة اجتماعية أو يجمع تبرعات لمشروع خيرى أو يقنع أصحاب الأموال بإنشاء مصنع لإنتاج الصابون أو أن يبيع عقود تأمين أو يفض نزاعا بين العمال أو يعد اعلانات لإحدى دور النشر أو يكتب مقالا عن طريقة اقناع الناس وتوجيههم .

٦ - الميل الفنى :

أن يميل الفرد إلى أن يرسم كاريكاتيرا أو يصمم أوانى أزهار أو يحترف فن النحت أو يصمم أنواعا جديدة من النسيج أو يقوم بدور شخصية فنان مشهور أو يتاجر فى المنتجات الفنية كالصور والزهريات أو يعلم الأطفال الرسم .

٧ - الميل الأدبى :

ان يميل الفرد إلى أن يقرأ فى مكتبة أو يتعلم الأدب العربى أو يكتب رواية مسرحية ، أو يدرس فن كتابة القصة أو يحترف الصحافة أو أن يكون كاتبا أو مؤلفا أو يشتهر كناقد أدبى أو يكتب مقالا لإحدى الجرائد أو يتعلم اللغة العربية ويجيدها .

٨ - الميل الموسيقى :

أن يميل الفرد إلى أن يكون عازف عود أو عازفا على البيانو أو يفضل قضاء وقت فراغه فى العزف عليه أو يكتب موسيقى تصويرية لأحد الأفلام أو يقرأ عن تاريخ الموسيقى أو أن يبيع آلات موسيقية أو يدير محلا للأدوات الموسيقية .

٩ - الميل للخدمة الاجتماعية :

أن يميل الفرد إلى قراءة الدروس لطالب ضرير أو ينتمى إلى جمعية تبحث مشكلات الحياة العصرية أو يعطى دروسا منتظمة عن المواطن الصالح أو أن يشتهر كمصلح اجتماعى أو زعيم دينى أو يزور ملجأ للأيتام أو ينظم حفلة ساهرة لجمعية خيرية .

١٠ - الميل الكتابى :

أن يميل الفرد إلى أن يشترك فى سباق للآلة الكاتبة أو يعمل صرافا فى بنك أو يعمل على نشر أفضل الوسائل لإدارة الأعمال الكتابية أو يعد كشوفا لبيان الحالة التجارية لبعض المؤسسات أو أن يعمل سكرتيرا خاصاً أو يدرس أفضل الأعمال الإدارية فى المؤسسات أو يدرس النظم التى تحقق الكفاءة فى الأعمال الإدارية .

١١ - الميل الرياضى :

أن يميل الفرد إلى أن يشترك فى سباق للدراجات أو يتنافس فى سباق للسباحة أو يعمل كحكم رياضى أو يشترك فى سباق الجرى أو يشترك فى فريق الملاكمة أو يشترك فى مسابقه لكمال الأجسام أو للتجديف أو يحضر اجتماعا رياضيا كأحد أعضاء الفرق الرياضية أو يلعب مع فريق كرة القدم.

١٢ - الميل التجارى :

أن يميل الفرد إلى شراء عربة مستعملة وبيعها أو أن يفتح محلا تجاريا أو يشترك فى شراء عقارات وبيعها بربح أو يرأس اجتماعا لعمل تجارى.

أو يشترى بضائع ويبيعها بربح أو يتنبأ بما سيحدث فى سوق الأوراق المالية من ارتفاع أو انخفاض فى ثمن الأسهم والسندات .

١٣ - الميل إلى المخاطرة :

أن يميل الفرد إلى اتخاذ القرارات بعد تفكير سريع أو أن يكون لديه اتجاها ضعيفاً نحو التساؤل والاستفهام أو يميل إلى الاندفاع فى أعماله وتصرفاته ولا يدرس المسائل بعناية شديدة وإنما يقوم بالعمل ثم يتدبر بعد ذلك وهو شخص يميل إلى المخاطرة والمغامرة .

١٤ - الميل إلى المسايرة :

أن يميل الفرد إلى تجنب الآخرين من حيث نقدهم ، وألا يغضب منهم، ويسهل عليه مسايرة الآخرين حين يعمل معهم ولا يشعر بالضيق نحوهم أولا تستثيره أخطاؤهم فى العمل معه ولا يتضرر منهم حينما يطلبون إليه النصيحة فى العمل وهو يلتزم بتوجيهات رؤسائه فى العمل ويتقبل نقد الآخرين لعمله بلباقة شديدة .

١٥ - الميل إلى النظام :

أن يميل الفرد إلى العمل المنظم وإلى تخطيط الاعمال التى يقوم بها وترتيب تفاصيلها وأن يسير فى عمله على نفس النظام ويرتب خطاباته وقوائم حساباته ويرتب أعماله أحسن ترتيب .

وتبين الدرجة المرتفعة على أى مقياس فرعى من المقاييس الخمسة عشر أن الشخص يميل إلى اختيار أنشطة مهنية معينة ويفضلها على الأنشطة الأخرى وطريقة بناء هذه الأداة تتطلب ممن يجيب عنها أن يختار بين نشاطين فى كل عنصر من عناصر الاختبار ويتكون من ٢٢٥ عنصرا .

ويزودنا الاختبار بدرجة تدل على اتساق الاختبار وثبات البروفيل تتراوح بين صفر و ١٥ درجة . وإذا نقصت درجة المفحوص عن ٩ استبعد سجل إجابته لعدم ثباته واتساقه.

وتستند الدرجه إلى خمسة عشرة عنصر متكررا :

وهناك من المؤشرات مايدعم صدق هذا الاختبار ، كما أن بناءه يستند إلى محتوى مستمد من اختبارات الميول الموثوق بها والتى ثبت صدقها

كاختبار كودر للميول المهنية واختبار سترونج واختبار الميول المهنية واللامهنية الذى أعده د. عبد السلام عبد الغفار بعد تحليل محتوياتها وبعد دراسة الأدب السيكولوجى المتوافر عن هذا الموضوع ، ومعنى هذا أن صدق المحتوى أو الصدق المنطقى قد توفر للأداة الحالية .

وكل متغير من متغيرات الميول المهنية الخمسة عشر فى هذا الاختبار يظهر مع كل متغير آخر فى كل عنصر من العناصر ، فإذا اختار الشخص فى كل مقارنة العبارة الدالة على متغير معين على أنها أكثر تعبيرا عن نفسه من عبارات المتغيرات الأخرى فإنه سيحصل على الدرجة ٢٨ وهى الدرجة القصوى التى يمكن الحصول عليها فى أى متغير ولكى يحصل الفرد على درجة صفر فى أى متغير لابد أن يعتبر عبارات هذا المتغير فى المقارنات الثمان والعشرين أقل تعبيرا عن ميوله إذا قورنت بعبارات المتغيرات الأخرى .

وقد حسب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية بعد تطبيقه على عينة من طالبات جامعة قطر (عددهم ٨٠) بالفصل الدراسى السادس وجاءت النتائج على النحو التالى :

جدول رقم (٣)

بين معاملات ثبات مقياس الميول المهنية

المتغيرات	معامل الارتباط بالتجزئة النصفية
الميل الخلوى	٦٨ر٠
الميل الميكانيكى	٤٥ر٠
الميل الحسابى	٥٥ر٠
الميل العلمى	٥٨ر٠
الميل الاقناعى	٦٥ر٠
الميل الفنى	٦٨ر٠
الميل الأدبى	٧٧ر٠
الميل الموسيقى	٦٦ر٠
الميل للخدمة الاجتماعية	٧٨ر٠
الميل الكتابى	٦٥ر٠
الميل الرياضى	٣٥ر٠
الميل التجارى	٦٤ر٠
الميل إلى المسايرة	٧٣ر٠
الميل إلى المخاطرة	٥٥ر٠
الميل إلى النظام	٤٨ر٠
عدد أفراد العينة	٨٠

المراجع

1 — L. J, Cronbach, Essentials of Psychological Testing, Harper and Row. N. Y. 1961,

٢ ـ جابر عبد الحميد جابر ـ « الفروق بين الميول المهنية لعينات من طلاب وطالبات التعليم الإعدادى والثانوى والجامعى بالمجتمع القطرى ، صفحات من ٢٨٥ إلى ٣٣٠ من كتاب دراسات فى علم النفس التربوى ، عالم الكتب القاهرة ١٩٧٩ م .

٣ ـ يوسف محمود الشيخ ، جابر عبد الحميد جابر ـ سيكولوجية الفروق الفردية ، دار النهضة العربية ١٩٦٤ .

الفصل العاشر

الاتجاهات النفسية

بنية الاتجاه وقياسه:

يمكن تعريف الاتجاه كميل عند الفرد لتقويم شيء أو رمز له بطريقة معينة ويتم التقويم بخلع صفات يمكن أن توضع على مقياس مدرج طرفاه مرغوب فيه وغير مرغوب فيه. وتتضمن عملية التقويم هذه عناصر معرفية وعاطفية. ومن ثم فعرض الشيء أو رمزه على شخص قد يثير اتجاهه نحوه. ولا تدخل الأحكام المعرفية الصرفة فى فئة الاتجاهات وقد يتمثل القياس الاجرائى للاتجاه فى وضع علامة الموافقة أو عدم الموافقه على عبارات جدلية مكتوبة مثل (الرأسماليون غير جديرين بالثقة) وقد تشتمل الاتجاهات على مكون نزوعى أى إلى ميل لعمل نحو موضوع الاتجاه، بالاضافة إلى الافصاح عن عاطفة حوله فمثلا قد ننظر إلى الفن السريالى كشيء مرغوب فيه، ولكننا لانذهب إلى معرض له، أو لا نقرأ عنه.

المكون العاطفى:

أن المكون العاطفى هو الجانب الرئيسى فى الاتجاه، طالما أنه يرتبط ارتباطا وثيقا بتقويم الشيء. وعند تقويم موضوع ماتلزم بعض العناصر المعرفية، إذ ينبغى أن نميز الموضوع أو نتعرف عليه وأن نربطه على الأقل ضمنيا بأشياء أخرى ومعتقدات أخرى؛ وعلى الرغم من هذا، فالعنصر العاطفى هو الذى يميز بين التقويم الاتجاهى والتقدير العقلى. وقد يكون

لدى الشخص معتقدات وأحكام عن أشياء مختلفة فى عالمه ولكنها لا تصبح إتجاهات إلا إذا صاحبها مكون انفعالى يجعل الفرد يميل إلى الشىء أو ينفر منه . ويتفق هذا التأكيد للمكون الإنفعالى مع المقياس الذى وضعه ثرستون لقياس الاتجاهات .

تتلخص طريقة ثرستون فى عمل مقياس للاتجاهات فى الخطوات التالية :

طريقة ثرستون :

١ — يجمع الباحث حوالى مائة عبارة يعتقد أنها تغطى درجات الموافقة والتقبل من أشدها وأقواها إلى أشد درجات عدم الموافقة أو النفور بالنسبة للموضوع الذى يراد قياس الاتجاه النفسى نحوه وليكن النظافة مثلا أو الديمقراطية .

٢ — يطلب الباحث من عدد من القضاة أو الحكام (حوالى خمسين شخصا) أن يقسموا هذه العبارات (وكل منها يكون مكتوبا على قصاصة ورق منفصلة) إلى ١١ قسم أو فئة توضع العبارة التى تدل على الموافقة الشديدة أو التقبل الشديد للنظافة فى الفئة الأولى بينما توضع العبارة التى تدل على النفور الشديد من النظافة فى الفئة ١١ ، أما العبارة الحيادية التى لا تدل على نفور أو حب فتوضع فى الفئة السادسة .

٣ — يمكن بسهولة حساب وسيط كل عبارة من حيث تقبلها أو نفورها على أساس أن العبارة ستأخذ درجة من ١ إلى ١١ تبعا للفئة التى وقعت فيها عند كل قاض أو حكم .

٤ — سيتفق الحكام اتفاقا لا بأس به فى بعض العبارات وسيختلفون فى عبارات أخرى وسيكون مدى تشتت هذه العبارات الأخيرة كبيرا

وهذا يقضى بأن تحذف العبارات الأخيره من المقياس ، ونضمن المقياس أقل العبارات تشتتا ويمكن أن ننتهى إلى اختيار ٢٢ عبارة تبعد الواحدة عن الأخرى بنفس المقدار تقريبا .

٥ — توضع العبارات التى وقع عليها الاختيار فى قائمة مبدئية تطبق على عينة من الأفراد لكى نثبت من أن العبارات تقيس ما تقصد قياسه . وتفرغ درجات المجيبين عن سؤال معين . فإذا اتفق اتجاه الشخص الذى اختار عبارة مع ما لهذه العبارة من قيمة فى تعبيرها عن الاتجاه فهى جيدة . أما إذا وجدنا عبارة تعكس كره النظافة مثلا وقد اختارها عدد كبير ممن يحبون النظافة فيجب استبعاد هذه من المقياس . وتقبل فى النهاية العبارات التى يثبت بعد الاختبار أنها واضحة وأنها تناسب الموضوع الذى وضعت لقياسه .

وإليك مثالا عن مقياس للاتجاهات قام بعمله ترستون وشيف .

درجة العبارة

٠ر٥ أشعر بأن الكنيسة هى أعظم مؤسسه للارتفاع والسمو بالعالم

٣ر٠ هناك أخطاء كثيرة فى كنيستى ولكنى أشعر بأنها مؤسسة مهمة ويجب أن أساعد على تحسينها .

٤ر٢ أحب كنيستى ، ولكنى لا أشارك بنشاط فى عملها .

٥ر٥ أحيانا أشعر أن الكنيسة لها قيمة وأحيانا أشك فى عملها .

٧ر٢ اعتقد أن الكنيسة تفقد أهميتها بتقدم التربية والتعليم .

٨ر٦ تتناول الكنيسة مسائل قليلة الأهمية ، وتخاف من اتباع منطق الحقيقة .

١٠ر٦ أنظر إلى الكنيسة على أنها طفيلية على المجتمع .

وطريقة تطبيق الاختبار أن تعطى هذه العبارات فى صورة مطبوعة وغير مرتبة حسب قيمتها ودون أن نكتب عليها هذه القيم ، ويطلب من المجيب أن يضع علامة صح على كل جملة يوافق عليها . ويكون تقدير الشخص هو متوسط أو وسيط قيم العبارات التى وضع عليها الشخص علامة (صح) .

عيوب هذا المقياس :

١ ـ أنه يتطلب جهداً هائلا من الحكام لتحديد وزن كل عباره من العبارات الكثيرة التى نبدأ بتجربتها لكى ننتهى إلى العبارات التى توضع فى المقياس فى صورته النهائية .

٢ ـ الاستعانة بحكام متحيزين أو متعصبين يؤثر فى تكوين المقياس ولو أن الأبحاث المتوافرة بهذا الصدد متضاربة .

٣ ـ من الممكن أن تكون العبارات المتساوية البعد فى نظر الحكام مختلفة غير متساوية بالنسبة للمفحوصين أو ليست متساوية فى الواقع .

٤ ـ يحدث أن تجد متوسط التقدير للفرد يقترب أو يشابه متوسط شخص آخر مع أن دلالة كل من المتوسطين مختلفة فلو ان شخصاً اختار العبارتين الخامسة والسادسة لكان متوسط تقديره

$$\frac{٧٫٢ + ٨٫٦}{٢} = ٧٫٩$$ ولكن الشخص الذى يختار العبارة

الأخيرة والعبارة الرابعة يحصل على متوسط $$\frac{١٠٫٦ + ٥٫٥}{٢} = ٧٫٠٥$$

وهو مقارب للمتوسط الذى حصل عليه الشخص السابق ومع ذلك مدلول اتجاه كل منهما مختلف كما يتضح من العبارتين اللتين وافقا عليها .

طريقة ليكرت .

اقترح ليكرت Likert طريقة أبسط وهى أن يختار عدداً من العبارات تتناول الاتجاه النفسى الذى يراد قياسه ، وعلى أفراد عينة البحث أن يبينوا بالنسبة لكل عبارة ما إذا كانوا يوافقون بشدة عليها ، أو يوافقون ، أو مترددين أولا يوافقون أو لا يوافقون بشدة وتحصل الفرد على تقدير هو مجموع قيم استجاباته وهى على النحو التالى :

موافق جداً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بالمرة
٥	٤	٣	٢	١

والخطوة التالية هى أن يعرف إلى أى مدى ترتبط كل عبارة بدرجة الشخص الكلية فى الاختبار وحذف العبارات التى لا تظهر قدراً كبيراً من الاتفاق أو الارتباط العالى مع الاختبار الكلى .

وتمتاز طريقة ليكرت على طريقة ثرستون بما يأتى :

١ ـ تتيح لنا طريقة ليكرت اختيار عدد أكبر من العبارات التى ترتبط ارتباطاً عالياً مع الاختبار ككل مع أن الحكام قد يختلفون على مدى قيمتها من ظاهر محتواها فى قياس الاتجاه موضع الاعتبار . وهذا قد يتيح لنا جوانب عديدة للاتجاه لا يشملها مقياس ثرستون .

٢ ـ لا تحتاج طريقة ليكرت إلى الحكام ولا إلى اتفاقهم .

٣ ـ يمكن لمقياس ليكرت أن يقيس درجات من الاتجاه بالنسبة لكل عبارة حيث توجد خمس درجات تتراوح بين موافق جداً وغير موافق بالمرة . أما فى طريقة ثرستون فإما أن يوافق الشخص على العبارات أو يتركها وليس هناك مواقف أو درجات فى هذه الموافقة أو عدمها .

٤ ـ يزودنا مقياس ليكرت بمعلومات أكمل عن المفحوص لأنه يستجيب لكل عبارة ، أما فى اختبار ثرستون فإن المفحوص حر فى أن يترك العبارات التى يعترض عليها .

ومن المهم أن نسأل هل تقيس هذه الاختبارات اللفظية الاتجاهات النفسية قياسا فعالا ؟ قد لاتصدق هذه المقاييس فى قياسها إذا رغب الفرد فى تزييف الإجابة عن عمد . ولكن المجيبين عن الاختبار يأخذون المسألة عادة مأخذ الجد وعندما تكون الموضوعات التى يسأل عنها المفحوصين حساسة يجب ألا يطلب منهم كتابة أسمائهم على الأختبار حتى يجيبوا عنه فى صراحة . وقد لاتتفق إجابة الشخص على مقياس الاتجاهات مع سلوكه الفعلى الذى يتصل بالمسألة التى يتناولها المقياس ويمكن حساب معاملات الارتباط بين اتجاه الفرد كما يقيسه مقياس الاتجاه وبين تقدير لسلوكه الفعلى فى هذه الناحية .

المكون المعرفى :

نجد بعض الاتجاهات منخفضة جداً فى هذا المكون فقد يكره أفراد موضوعا مع أنهم لايعرفون إلا القليل عنه . ويتفاوت الجانب المعرفى للاتجاه فأقله معرفة حد أدنى من العلامات cues لتمييز الشىء وتعريفه وأكثر الوصف الكامل المفصل له ويمكن وصف المكون المعرفى للاتجاه وفقا لثلاث خصائص أساسية .

الخاصية الأولى : درجة التمييز أى عـــدد العناصر المعرفيـة المتوافرة عن موضوع الاتجاه (مثلا عدد المعتقدات) .

والخاصية الثانية: درجه التكامل أى تنظيم هذه العناصر فى نظ هرمى.

وتهتم الخاصية الثالثة للتكوين المعرفى بدرجة عموميـة المعتقدات

أو خصوصيتها . والاتجاه ذو المستوى المرتفع فى عموميته يشتمل على كثير من الأشياء الخاصة أو المعينة التى تقع تحت نفس الرمز ، وعلى هذا فهو يسمح لصاحب الاتجاه العام بتقويم واحد أو متقارب لكثير من المواقف ويقتصر الاتجاه الخاص على شىء واحد وهو محدود .

المكون النزوعى :

أن الاتجاهات التى لها ميول نزوعية ترتبط بها ، ذات أهمية خاصة . فقد يقوم الفرد بخطوات لكى يحمى موضوع الاتجاه أو لكى يساعده ، أو قد يسعى لايذاء موضوع الاتجاه أو تحطيمه . فإذا حاول أن يساعده يقال أن الاتجاه إيجابى وإذا حاول أن يؤذيه يقال أن الاتجاه سلبى . ومقياس بوجاردس للبعد الاجتماعى يستند إلى مسلم هو أن الاقتراب مرتبط بالاتجاه الموجب، والابتعاد مرتبط بالاتجاه السالب .

يتكون مقياس بوجاردس من سبع وحدات أو عبارات تمثل مواقف مختلفة تعكس درجات متفاوتة من النفور والتقبل ، طبقه على عينة تتكون من قرابه الفين من الأمريكين ليعرف اتجاهاتهم نحو أربعين قومية وإليك العبارات السبع التى استخدمها .

١ - قبول الزواج من أفراد هذه القومية .

٢ - قبول انضمام فرد منها إلى النادى الذى انتمى إليه ليكون صديقاً لى .

٣ - قبوله جاراً فى السكن فى شارعى .

٤ - قبوله موظفاً فى مهنتى فى نفس القطر .

٥ - قبوله مواطنا فى بلدى .

٦ - قبوله زائراً لوطنى .

٧ - استبعاده من وطني .

وهناك انتقادات توجه إلى مقياس بوجاردس أهمها :

١ - أن عباراته غير متدرجة تدرجاً متساوياً ، أولا تتساوى المسافات بين وحداته .

٢ - أنه لايقيس الاتجاهات الحادة العنيفة التي تظهر في التعصب الديني مثلا والتي لاتقف عند حد استبعاد المختلفين في الدين أو القوميه من بلد المجيب عن الاختبار ، بل تبلغ درجة الرغبه في إبادتهم .

٣ - نتائج المقياس تدل أن على هذه العبارات السبع تقيس أكثر من اتجاه واحد . فمثلا نجد أن من يوافق على العبارة الأولى يوافق عادة على العبارات الثالثة والرابعة والخامسة لأن من يقبل الزواج من أجانب يقبل أن يصادقهم وأن يعيشوا معه كجيران وأن يعملوا في نفس المهنة وأن ينتموا إلى نفس الوطن. أما من يوافق على العبارة السادسة والسابعة ففئة أخرى ممن ينفرون من القوميات والأجناس الأخرى ويتعصبون ضدهم .

ولقد جاءت محاولة ثرستون ثم ليكرت للتغلب على بعض عيوب هذا المقياس .

وفيما يلي بعض مقاييس الاتجاهات النفسية المتوافرة في اللغة العربية.

اختبار قطب للاتجاه العلمي :

وضع هذا الاختبار محمود عوف ، والغرض منه التعرف على رأى بعض الأفراد في مجموعة المواقف التي يشتمل عليها القياس . وهذه

لمواقف تمثل عينة من المشكلات العامة التى تصادفنا فى حياتنا ، والتى كثيراً ماتكون موضع مناقشة أحيانا بالرفض أو القبول وأحيانا أخرى بالتردد فى إبداء الرأى ويتكون المقياس من ٦٩ موقفاً يكثر أن نواجهها فى حياتنا . ويلى كل موقف عدد من العبارات يمثل كل منها رأيا أو تعليقا أو اقتراحاً أو حلا لهذا الموقف وبجوار كل عبارة كلمات هى : موافق ، غير موافق ، وهى الاستجابات المحتملة للإجابة عن كل عبارة والمطلوب من الفرد أن يقرأ كل موقف ، وما يليه من عبارات بدقة ثم يبدى رأيه الخاص فى كل عبارة من هذه العبارات ، وللاختبار ورقة إجابة منفصلة .

الموقف (٦)

اتهم أحد الأشخاص بالسرقة ، فحققت النيابة معه ، ولكنه أصر على الإنكار أحضر الكلب البوليسى « نمر » وبعد أن شم آثار الجريمة تعرف الكلب على هذا الشخص بالذات من بين أشخاص آخرين من أول مرة .

١ ـ هذا الدليل وحده كاف للحكم على أن هذا الشخص هو السارق

موافق　　غير متأكد　　غير موافق

٢ ـ تعرف الكلب على المتهم يلقى ضوءا على التهمة

موافق　　غير متأكد　　غير موافق

٣ ـ الأمر محتاج إلى أدلة أكثر موافق　　غير متأكد　　غير موافق

٤ ـ إذا ظهر أن هذا الشخص برىء بناء على أدلة أخرى فينبغى أن نلغى فكرة الاستعانة بالكلاب البوليسية فى الكشف عن الجرائم .

موافق　　غير متأكد　　غير موافق

ولقد جاء هذا المقياس حصيلة لدراسة قام بها مؤلفه للحصول على درجة الماجستير من كلية التربية جامعة عين شمس وعنوان الدراسة «دراسة تجريبية لإنشاء مقياس للاتجاه العلمى» ١٩٥٩ .

مقياس الاتجاهات النفسيه للعلمين :

وضعه «كوك» و «ليدز» و «كاليس» وأعده فى صورته العربيـــة د . جابر عبد الحميد د . يوسف الشيخ ويتكون الاختبار من ١٥٠ عبارة يجاب عنها بطريقه ليكرت أوافق بشدة ، أوافق ، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة . ومن أمثلة العبارات الواردة ما يأتى :

١٤ — هناك تأكيد كبير للمحافظة على النظام فى الفصل .

٣٦ — يلام المدرس عادة حين يخفق التلاميذ فى اتباع التعليمات .

ولقد بينت الدراسات التى قام بها واضعو الاختبار أن اتجاهات المدرسين نحو التلاميذ ونحو العمل المدرسى يمكن أن تقاس بدرجة عالية من الثبات ، وأنها ترتبط ارتباطا له دلالة إحصائية مع علاقات المدرس الشخصيه بالتلميذ فى الفصل . ويهــــدف الاختبار إلى قياس اتجاهات المدرسين التى تمكننا من التنبؤ بكيفية توافق المدرس مع التلاميذ فى علاقاته الشخصية ، ومدى رضاه عن مهنته . ولقد استخدم هذا الاختبار فى انتقاء الطلاب لقبولهم أو رفضهم فى معاهد إعداد المعلمين كما استخدم فى التوجيه المهنى. وما زال الاختبار فى دور التجريب فى البيئة المصرية .

جدول (٤) يبين درجات الإتجاهات النفسية ومقابلاتها المئوية لعينة من مدرسى المرحلة الثانوية (٢٠٠)

فئات الدرجات	المقابل المئوى	فئات الدرجات	المقابل المئوى	فئات الدرجات	المقابل المئوى
٨٦ — ٨٩	٩٩	٦٥ — ٦٧	٦١	٤٤ — ٤٦	٤
٨٣ — ٨٥	٩٨	٦٢ — ٦٤	٤٦	٤١ — ٤٣	٣
٨٠ — ٨٢	٩٦	٥٩ — ٦١	٣٤	٣٨ — ٤٠	١
٧٧ — ٧٩	٩٥	٥٦ — ٥٨	٢٧		
٧٤ — ٧٦	٩٠	٥٣ — ٥٥	١٩		
٧١ — ٧٣	٨٧	٥٠ — ٥٢	١٢		
٦٨ — ٧٠	٧٥	٤٧ — ٤٩	٧		

تتراوح خبرة المدرسين من سنة واحدة إلى عشرين سنة

ثبات الاستخبار :

فى بحث أجرى على ١٠٠ من طلاب السنة النهائية لكلية المعلمين بالقاهرة حسب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية للإجابات الصحيحة وهى الإتجاهات الموجبة وهذه الطريقة من بين الطرق التي اتبعت فى الدراسات التى أجريت على الاختبار لتعيين معامل ثباته فكانت قيمة الثبات ٨٩ر٠

وفى بحث أجراه السيد / طلعت حسين عبد الرحيم خليل عنوانه : دراسة للإتجاهات النفسية للمعلمين والمعلمات وعلاقتها بالمعلومات التربوية والممارسة ، توصل إلى ثبات لهذا المقياس مقداره ٨١ر٠ وذلك بعد تطبيقه على عينة (٧٠) من المدرسين الذين يدرسون الدبلوم العام فى التربية بالمنصورة جامعة شرق الدلتا ، وإعادة تطبيقه عليهم بفاصل زمنى مقداره أسبوعين وبلغ معامل الثبات ٨١ر٠

النواحى التجريبية الخاصة بالاستخبار :

قام صدق الاستخبار على ثلاثة افتراضات :

١ — افتراض أن اتجاهات التلاميذ نحو مدرسيهم ونحو العمل المدرسى عبارة عن انعكاسات لاتجاهات مدرسيهم نحوهم ونحو أساليب التدريس . ومن ثم فإذا قيست اتجاهات المدرسين والتلاميذ بثبات ينبغى أن توجد علاقة عالية بينهما .

٢ — افتراض أن الناظر الذى عمل مع مجموعة من المدرسين لبعض الوقت يمكنه أن يحس ويلمس العلاقة الإنفعالية بين المدرس وتلاميذه

وبإمكانه أن يميز بثبات بين المدرسين الذين يوجد بينهم وبين تلاميذهم درجة طيبة من التجاوب وبين أولئك الذين ينعدم التجاوب بينهم وبين التلاميذ .

٣ — افتراض أن خبيراً فى مجال علاقات المدرسين بالتلاميذ يمكنه أن يزور حجرة الدراسة وباستخدامه طرقا موضوعية يستطيع أن يحكم بشىء من الثبات على الجو الاجتماعى السائد .

	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
لا اوافق بشدة		X	X							X			
لا اوافق								X				X	
غير متأكد	X										X	X	
اوافق				X	X						X		
اوافق بشدة					X	X	X		X				X

	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
لا اوافق بشدة		X			X	X	X	X	X	X	X	X	
لا اوافق	X				X	X		X	X	X	X	X	
غير متأكد													
اوافق				X									
اوافق بشدة													

	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
لا اوافق بشدة					X	X	X	X		X	X	X	
لا اوافق			X		X	X	X	X	X	X	X	X	
غير متأكد	X		X					X	X	X	X		
اوافق	X			X									X
اوافق بشدة	X	X		X									X

	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
لا اوافق بشدة	X	X	X	X					X	X	X	X	
لا اوافق		X		X	X	X	X		X	X	X		X
غير متأكد				X	X					X			X
اوافق								X					
اوافق بشدة								X					

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣
لا اوافق بشدة	X	X		X				X	X		X	X	X
لا اوافق	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X
غير متأكد			X	X			X	X	X				
اوافق					X								
اوافق بشدة					X	X							

مقياس الاتجاهات التربوية :

وضعه د . أحمد زكى صالح ، د. محمد عماد الدين إسماعيل ، د .رمزية الغريب .

ويتكون من اختبارين الأول اختبار للمعلومات التربوية ، مكون من ١١١ عبارة بعضها صحيح أو مقبول وبعضها خطأ أو مرفوض ، وعلى المختبر أن يقرر ما إذا كانت العبارة صحيحة أو خاطئة . وقد أخذت بعض هذه العبارات من اختبارات سابقة ضمنها المؤلفون عبارات أخرى من واقع خبرتهم . وهذه المعلومات تتناول مواقف التعليم والتربية المدرسية والمنزلية . ولقد قصد المؤلفون اختبار قدرة الفرد على التعليم واهتمامه بتحصيل هـــذه المعلومات وهذا يدل على الاتجاه ولم يقصدوا قياس الناحية التحصيلية .

وصدق الاختبار متواضع ، إذ بلغ معامل الارتباط بين درجات الاختبار وبين درجات التربية العملية لمائتين من طلاب كلية المعلمين ٣٨ر. وبلغ ثباته بطريقة التنصيف على نفس العينة ٨٤ر٠ .

وللاختبار ورقة إجابة منفصلة وله درجات معيارية .

أما الاختبار الثانى فهو : اختبار المواقف التعليمية .

ويتكون من ٥٤ موقفاً من المواقف التعليمية وكل موقف مقرون بعدد من التصرفات التى يمكن أن يتصرف بها المعلم ازاء هذه المواقف ، وعلى المختبر أن يختار التصرف السليم . وقد حاول المؤلفون أن تكون هذه المواقف ممثلة للمواقف التى تصادف المعلم فى حياته التعليمية وأن

تشمل جوانب عدة من حياة المعلم ، وأنها واقعية . ويتوقع أن يتصرف المختبر ذو الاتجاه التربوى السليم تصرفا لا يترتب عليه نتائج ضارة من وجهة النظر التربوية .

وبلغ معامل الارتباط بين درجات عينة طلاب كلية المعلمين وبين درجاتهم فى التربية العملية ٥٣ر. وهى أعلى من درجة ارتباط الاختبار الأول بدرجات التربية مما يدل على أن هذا الاختبار أقرب إلى عمل المدرس الفعلى وثباته أعلى إذ بلغ ٩٠ر. وللاختبار ورقة إجابة منفصلة ومفتاح للتصحيح ومعايير .

ومن أمثلة المواقف التربوية ما يأتى :

٢٦ — إذا ضبطت تلميذا فى الصف الرابع يغش لأول مرة فإنك .

(أ) تمنعه من الانتقال لفرقة أعلى .

(ب) تؤنبه أمام بقية الفصل .

(ج) ترسله إلى الناظر .

(د) تكلمه بعد انصراف التلاميذ .

مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة(١،٢)

أعد هذا المقياس الدكتور جابر عبد الحميد والدكتور سليمان الخضرى الشيخ وهو مقتبس عن مقياس (SSHA) الذى وضعه كل من W,H. Hollzman W.F. Brown

ويهدف المقياس إلى :

(ا) التعرف على الطلاب الذين تختلف عاداتهم فى الاستذكار وإتجاهاتهم نحو الدراسة عن أولئك الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى المواد الدراسية .

(ب) المساعدة على فهم الصعوبات الأكاديميـــة التى يواجهها بعض الطلاب .

(ج) توفير أسس موضوعية لمساعدة الطلاب على تحسين عاداتهم فى الاستذكار واتجاهاتهم نحو الدراسة وبالتالى تحقيق إمكانياتهم تحقيقا كاملا . وقد كشفت الدراسات والبحوث التى أجريت على هذه الأداة عن أنها يمكن أن تكون مؤشراً مفيداً يساعدنا على التنبؤ بالتحصيل الدراسى للتلاميذ . فارتباطها بالمقاييس المختلفة للاستعدادات العقلية منخفض ، مما يدل على أن قدرتها التنبؤية تستند إلى قياسها لأبعاد ترتبط بالتحصيل الدراسى لم تمسها المقاييس الأخرى ، وفاعليتها فى التنبؤ تتضح

(١) الاختبار مقتبس من :

Survey of Study Habbits and Attituds (SSHA), by W.F. Brown and W.H. Holtzman. New York : The Psychological Corporation, 1967

(٢) الناشر : دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٨٠ م .

فيما أجرى عليها من تطوير منظم لإثبات صدقها باستخدام محكات أميريقية من النجاح الأكاديمي على أنه ينبغي أن نعي أن هذه الأداة لم يقصد باعدادها أن تكون أداة انتقاء لأن فائدتها في هذه الناحية محدودة ، حيث يعتمد ذلك على صراحة التلاميذ في استجاباتهم عليها ، والمقياس في صورته الحالية نتاج لسلسلة طويلة من البحوث العلمية ، وقد ظهرت الصورة الأولى له عام ١٩٥٣ ، ثم أجريت عليها تعديلات قليلة في صياغة البنود ، مع بقاء الشكل الأساسي في الصورة الحالية دون تغيير ، كذلك أضيفت بعض البنود ، بحيث أصبح عدد عناصر الاختبار مائه عنصر (بدلا من ٧٥ عنصرا في الصورة الأولى) ، وقد أدى تطوير الأداة إلى إمكانية استخدام مفاتيح تصحيح واحدة للذكور والإناث ، والحصول على أربع درجات رئيسية هي :

تجنب التأخير ، طرق العمل ، الرضا عن المعلم ، تقبل التعليم ، وقد أثبتت هذه المقاييس فائدتها في الإرشاد النفسي للتلاميذ . ومن هذه المقاييس الفرعية نحصل على تقديرات لعادات الاستذكار ، واتجاهات الدراسة والاتجاه الدراسي العام .

وعلى الرغم من أن المقياس في صورته الأجنبيـــة له صورتان ، إحداهما لطلاب الجامعة والمعاهد العليا ، والأخرى لطلاب المرحلة الثانوية ، فان الفحص الدقيق للاختبار لم يكشف عن فروق جوهرية بين الصورتين ، سواء في عدد الفقرات أو معناها ، أو طريقة التصحيح ، والفرق الوحيد يتمثل في الصياغة اللفظية لبعض العبارات بطريقة سهلة في الصورة الأخيرة ، بحيث تصبح أكثر ملاءمة لتلاميذ المرحلة الثانوية . لذلك أثرنا في الصورة العربية للمقياس ، أن نعد صورة واحدة منه ، تصلح لكل من طلاب الكليات والمعاهد العليا والتلاميذ المرحلة الثانوية كذلك مع مراعاة مناسبة الصياغة اللفظية لكل من المجموعتين .

أبعاد المقياس

يعطى مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة تقديراً الأربعة أبعاد رئيسية . يشتق منها بعدان آخران ، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس . والتى تعبر عن الاتجاه العام نحو الدراسة ، ونورد فيما يلى تحديدا إجرائياً للأبعاد الأربعة الرئيسية ، فى ضوء النشاط والأساليب السلوكية التى يعبر عنها كل بعد منها .

تجنب التأخير (ت خ) .

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بأنهم غالباً مايكملون واجباتهم المنزلية فى الوقت المناسب ، ودون أن يحثهم أحد على ذلك ، حتى لو كان الواجب صعباً أو مملا وسخيفا . كما أنهم يحاولون غالبا مناقشة الصعوبات التى تواجههم فى عملهم المدرسى مع المعلمين . ويتميزون أيضا بالتنظيم فى عملهم المدرسى ، إذ يحتفظون غالباً بكل المذكرات الخاصة بكل مادة مع بعضها مرتبة بعناية .وعادة مايقضون مدة ثلاث أو أربع ساعات فى الاستذكار يومياً ، ويفضلون استذكار دروسهم على إنفراد ، ونادراً مايترك هؤلاء الطلاب واجباتهم المنزلية دون أن يكملوها إذا وجدت فيها أجزاء صعبة ، كما أن أحلام اليقظة نادراً ماتشتت انتباههم أثناء الاستذكار ونادراً مايتركون كتابة البحوث والتقارير المطلوبة منهم حتى اللحظة الأخيرة ، كما أن مشكلاتهم خارج المدرسة نادراً ماتجعلهم يهملون عملهم المدرسى .

طرق العمل (ط ع) :

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بأنهم غالباً مايتأكدون من أنهم قد فهموا جيداً ماهو مطلوب منهم قبل

الشروع فى إعداد التقارير والبحوث . ويعطون دائماً عناية خاصة للتنسيق والترتيب ، سواء فى إعداد البحوث والتقارير ، أو فى ترتيب الحقائق والمعلومات بحيث يتعلمونها فى ترتيب منطقى ، وغالباً مايهتمون بنقل الرسوم البيانية والجداول والأشكال والتوضيحات الأخرى التى يرسمها المعلم على السبورة . ونادراً ماينتقد المعلمون تقاريرهم أو بحوثهم المكتوبة لأنها كتبت على عجل أو سيئة التنظيم ، ونادراً ما يكونون مضطربين فى الامتحانات كما أنهم لا توجد لديهم مشكلة فى التعبير عن أنفسهم أثناء الكتابة ، ولا يجدون صعوبة فى التقاط النقاط المهمـــة أثناء القراءة أو التركيز أثناء قراءة الواجب ، وعادة ماينتهون من إجاباتهم فى الوقت المقرر أثناء الامتحان .

الرضا عن المعلم (ر م) :

يشعر الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بأن المعلمين ينجحون فى جعل موادهم شيقة وذات معنى ، وبأنهم يحاولون توزيع مساعدتهم على جميع التلاميذ بالتساوى . كما يعتقدون أن المعلمين التحقوا بالمهنة لأنهم يستمتعون بالتدريس أساسا . ونادراً ما يشعر هؤلاء الطلاب بأن المعلمين ينقصهم فهم حاجات الطلاب وميولهم ، أو بأن المعلمين يتصفون بالجمود وضيق الأفق ولا يستطيعون تقديم شرح كاف للمواد التى يعلمونها ، أو بأنهم متغطرسون ومتكبرون فى علاقاتهم بالطلاب ويميلون إلى التهكم على الطلاب الضعاف أو أنهم غير عادلين فى توزيع تقديراتهم .

تقبل التعليم (ت ت) :

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس

بأنهم يعملون بجد لكى يحصلوا على تقديرات حسنة . حتى لو كانوا لا يحبون مادة من المواد وغالباً مايشعرون بأن تقديراتهم تعبير دقيق عن قدراتهم ، ويجاهدون دائماً لكى ينمو لديهم ميلا حقيقياً نحو كل مقرر يدرسونه . ونادراً مايشعرون بالحيرة أو التردد نحو ما ينبغى أن تكون عليه أهدافهم التعليمية والمهنية ، ولايعتقدون أن الاستمتاع بالوقت وحصول الفرد على نصيبه الكامل من المرح فى الحياة أهم من الدراسة : ولا يشعرون بأن الحصـــول على مؤهل جامعى لا يستحق ما يبذل فيه من جهد ، ونادرا ما يكون المركز الذى يؤهل له التعليم الجامعى هو الدافع الرئيسى وراء التحاقهم بالجامعة ، فهم يعتقدون أن تحصيل العلم مهم فى حد ذاته . وأن مايتعلمه الفرد فى المدرسة يساعد فى إعداده لمواجهة مشكلات الرشد ، ولايشعرون بأية رغبة فى الانقطاع أو التغيب عن الدراسة دون سبب قهرى .

تطبيق الاختبار

تعليمات التطبيق : ـ

يوجد للاختبار كراسة للأسئلة وورقة إجابة مستقلة . ويلاحظ أن ورقة الإجابة منظمة بطريقة مختلفة عن معظم الاختبارات الأخرى ، إذ أن الأسئلة مرتبة أفقيا ، لا رأسيا . لذلك يجب التنبيه على المفحوصين بذلك .

صدق الاختبار

لقد ثبت صدق هذه الأداة حينما طبقت فى صورتها الأولى التى نشرت عام ١٩٥٣ ، فى بحوث استهدفت الكشف عن العلاقات بين نتائجها وبين

درجات الطلاب فى الـكليات المختلفة . فقد اتضح من تطبيق المقياس على عينة من ١٧٥٦ طالبا و ١١١٨ طالبة فى عشر كليات مختلفة ، أن معاملات الارتباط بين نتائج المقياس ومتوسطات درجات التحصيل تراوحت بين ٢٧ر ، ٦٦ر بالنسبة للطلاب وبين ٢٦ر ، ٦٥ر بالنسبة للطالبات . وكان متوسط معاملات الصدق فى الـكليات العشرة ٤٢ر الذكور ، ٤٥ر للأناث على التوالى .

كذلك اتضح من الدراسات أن الارتباط بين نتائج هذا المقياس والاختبار النفسى للمجلس التربوى الأمريكي - وهو اختبار للاستعداد الدراسى . كان منخفضا دائما ، وترتيبا على ذلك ، استنتج الباحثون أن النواحى التى يقيسها مقياس العادات والاتجاهات الدراسية (طبعة ١٩٥٣) وهى تلعب دوراً هاماً فى النجاح الأكاديمى ، لا يمكن تقديرها أو قياسها بمقياس للاستعداد العقلى .

وتتراوح معاملات الارتباط بين المقياس فى صورته الحالية (الاتجاه الدراسى العام) ومتوسطات الدرجات لـكل كلية على حدة بين ٢٥ر٠ ، ٤٥ر٠ ، بمتوسط وزنى مقداره ٣٦ر٠ . وكانت معاملات الارتباط بين الاتجاه الدراسى العام وبين متوسط درجات التحصيل موجبة وذات دلالة إحصائية فى جميع الـكليات . ولـكى نحدد الاسهام الفريد لهذا المقياس (مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة) فى التنبـؤ بالتحصيل الأكاديمى ، حسبت معاملات الارتباط بين درجة الاتجاه الدراسى العام والدرجة الـكلية لإختبارات الاستعداد العقلى . وكذلك بين درجات الاستعداد العقلى ومتوسطات درجات التحصيل . وبالإضافة إلى ذلك ، حسبت معاملات الارتباط المتعدد للتنبؤ بدرجات التحصيل من درجات مقياس عادات الإستذكار واختبار الاستعداد العقلى . وهذه

البيانات موضحة أيضاً بالجدول (٥) وقـــد ظهرت فروق فى معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على المقياس ودرجات التحصيل . وذلك بالنسبة للذين لم يظهروا اهتماماً بنتائجهم على المقياس مقارنة بالذين أبدوا اهتماماً واضحا بها . فقد أخبر الباحث عينته التى كانت تتكون من (٤١١) طالبا عند تطبيق الأداة عليهم فى بداية الفصل الدراسى . أن أى واحد منهم يستطيع أن يعرف درجته فى الاختبار وأن يقدم له تفسيراً لهذه الدرجة ، إذا اتصل بالمؤلفين . وقد اتصل بالمؤلفين فعلا ٩٠ طالبة ، ٩٨ طالبا . أى أن هؤلاء هم الذين أظهروا اهتماما قويا بمعرفة نتائجهم على الاختبار . وكان معامل الارتباط بين درجتهم الكلية فى المقياس وبين درجاتهم التحصيلية فى نهاية الفصل الدراسى ٦٥ر. ، ٧١ر. بالنسبة للبنات والبنين على التوالى . أما بالنسبة لباقى أفراد المجموعة (٢٢٣) . فقد كان معامل الارتباط ٤٣ر. للطالبات و ٤١ر. للطلاب .

جدول (٥) معاملات الارتباط بين مقياس عادات الاستذكار
واختبار الاستعداد العقلي، مع متوسط درجات التحصيل
وكذلك الارتباط المتعدد مع متوسط درجات التحصيل

الكلية	ن	معاملات ارتباط: عادات الاستذكار مع التحصيل	عادات الاستذكار مع الاستعداد العقلي	الاستعداد العقلي مع التحصيل	الارتباط المتعدد	المتوسطات والانحرافات المعيارية: عادات الاستذكار الدرجة الكلية م	ع	الاستعداد العقلي م	ع	متوسط درجات التحصيل م	ع
١	١٩٨	٠ر٣٥	٠ر٢٠	٠ر٤٨	٠ر٥٥	١١٦ر١	٢٧ر٨	١٠٧ر٢	٢٠ر٠	٣ر٢	٠ر٨
٢	٣٠٩	٠ر٢٥	٠ر٠٧	٠ر٢٧	٠ر٢٦	١٣٥ر٥	٢٧ر٢	٣١٢ر٦	١٣ر٦	٢ر٢	٠ر٨
٣	١٢٧	٠ر٣٣	٠ر٥	٠ر٢٣	٠ر٣٩	١٢٠ر٣	٢٩ر١	٣٧٢ر٧	١٦ر٨	١ر٧	٠ر٣
٤	٤٩٥	٠ر٤٥	٠ر٢٧	٠ر٥٩	٠ر٦٦	١١٣ر٤	٣١ر٧	٥٧ر٤	١٥ر٢	٣ر٠	٠ر٨
٥	٢٧١	٠ر٣٧	٠ر٢٥	٠ر٤٢	٠ر٥٠	١١٠ر٥	٢٩ر١	٣٠٣ر١	١٤ر٦	١ر٩	٠ر٩
٦	٢٣١	٠ر٤٠	٠ر٢٧	٠ر٥١	٠ر٥٨	١٠٧ر١	٢٨ر٨	٢٩٨ر١	١٤ر٩	١ر٩	١ر٠
		٠ر٣٦	٠ر٢١	٠ر٤٥	٠ر٥٣						

ثبات الاختبار:

وقد حسب الثبات. باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون، للاختبار في صورته العربية اعتماداً على درجات عينة من طالبات جامعة قطر بلغ عددها ٩١ طالبة . والجدول رقم (٦) يوضح هذه المعاملات .

جدول رقم (٦) معاملات الثبات للمقاييس الأربعة الرئيسية

(ن = ٩١ طالبة)

المقياس	س أ أ	م	ع
تجنب التأخير	٨٤ر٠	٥٣ر٢٢	٠٤ر٨
طرق العمل	٤٥ر٠	٧٩ر٢٣	٠٧ر٩
الرضا عن المعلم	٩٠ر٠	٧٩ر١٩	٠٥ر٨
تقبل التعليم	٧٧ر٠	٤٤ر٢١	٨٩ر٧

ومن الجدول يتضح أن المقاييس على درجة عالية من الثبات ، باستثناء مقياس واحد ، وهو طرق العمل ، مما يمكننا من استخدام الإختبار ، ونحن بسبيل إجراء المزيد من الدراسات على الاختبار في صورته العربية.

مقياس التكيف في الحياة المدرسية [١]

أولا – اختبار التكيف في الحياة المدرسية QSL وضعه في الأصل جويس ل. ابشتين وجيمس م. ماكيارتلاند Joyce L,Epstein & JamesM. Mc Plart ويتألف من ٢٧ سؤالا : أربعة عشر سؤالا منها من نوع الصواب والخطأ ، وتسعة منها اختيار من متعدد ، وأربعة منها من نوع مقياس الاتجاهات عند ليكرت . وقد نقله إلى اللغة العربية د . جابر عبد الحميد جابر .

---

(١) يتألف المقياس في كراسة اسئلة وكراسة تعليمات مقياس علم النفس كلية التربية جامعة قطر – الدوحة ١٩٨١ م .

واختبار الكيف في الحياة المدرسية يشتمل على ثلاثة مقاييس فرعية تستهدف تقدير استجابات الطلاب والطالبات للمدرسة بصفة عامة ولعملهم الصفي، ولمعلميهم . وقد وضع ليلائم الطلاب والطالبات في نهاية المدرسة الابتدائية وفي المدرسة الإعدادية والثانوية ، وليساعد المعلمين والقائمين على الإدارة المدرسية والباحثين في قياس استجابات الطلاب والطالبات . ولكي يصف ظروف الحياة المدرسية ، وللمساعدة في اتخاذ القرارات عن مدى نجاح البرامج المدرسية .

وصف الاختبار :

يتألف هذا الاختبار من ثلاثة مقاييس فرعية تقوم على تصور لجودة الحياة المدرسية ونوعيتها أو كيفها . . . ولهذا التصور أبعاد ثلاثة هي :

(ا) مقياس الرضا عن المدرسة :Satisfaction with School (SAT)

مقياس الرضا عن المدرسة أحد المقاييس الفرعية الثلاثة التي يتألف منها الاختبار الكلي ولما كانت تشكل جزءاً هاماً وأساسياً من حياة النشء ، فإن الطالبات والطلاب الذين يقومون الحياة المدرسية تقويماً موجباً يغلب أن يخبروا مشاعر عامة طيبة نحو أنفسهم ويغلب أن يسلكوا بطرق مقبولة من الناحية الاجتماعية وأن يقدموا العون للطلاب الآخرين في المواقف المدرسية .

(ب) مقياس الالتزام بالعمل الصفي :

Commitment to class work (COM)

ويتناول هذا المقياس مستوى اهتمام الطالب أو الطالبة بالعمل الصفي وميله إليه للواجبات المدرسية وأعمال التعلم هي التي تميز المواقف المدرسية

عن المواقف خارج المدرسة وفى إيجاز فإن العمل هو ما يجعل من المدرسة مدرسة . فالطالبات والطلاب الذين يرون بأهمية الأعمال المدرسية والمشروعات التعليمية أو الذين تستثار اهتماماتهم من ذلك قد يتعلمون الحقائق ويكتسبون المفاهيم على نحو أتم ، وقد ينمون اتجاهات أكثر نحو التعلم .

١ — مقياس الاستجابات نحو المعلمين :

The Reaction to Teachers (TcH)

هذا المقياس يفحص تقويم الطالبة أو الطالب للتفاعلات التعليمية والشخصية مع المعلمات والمعلمين ، وقد تكون علاقات الطالبة أو الطالب بالمعلم هى مفتاح تقبله للأهداف التربوية لفهم الطالب لإجراءات المدرسة وللفروق بين استقلالية الطلاب فى السلوك أو اتكاليتهم نحو السلطة داخل المدرسة وخارجها .

وبصفة عامة فإن جودة الخبرات المدرسية قد تؤثر فى سلوك الطالب والطالبة واتجاهاته وللتفكير الموجب عن المدرسة ، وعن العمل الصفى ، وعن أهمية المعلمين فيما يتصل بالصحة النفسية العامة للشباب . وقد ينمى الأنماط السلوكية ذات الصلة بالمدرسة وبالتعلم . والتفكير عن المدرسة قد يضفى على الحياة اليومية للشباب السخط والقنوط فى المدرسة ، وقد يكون عائقا من عوائق التعلم .

ملامح الإختبار :

يمكن استخدام هذا الاختبار لقياس استجابات الطلاب والطالبات نحو الحياة المدرسية من الصف السادس الابتدائى إلى الصف الثالث

الثانوى ، والمقارنة بين الطلاب والطالبات فى الصفوف المختلفة والمستويات التعليمية المتباينة فى هذا المدى .

١ — يزودنا الاختبار بثلاثة تقديرات ، وهذا يساعد على التركيز على ثلاثة جوانب مختلفة من الحياة المدرسية يقومها الطلاب والطالبات إيجابياً أو سلبيا .

٢ — تمكن نتائجه من المقارنة بين جماعات طلابية معروفة الخصائص ويمكن تفسير المتوسطات التى نحصل عليها من مدارس معينة ، وهذا كله يرتبط بطبيعة الحال بالمسألة التربوية موضع الدراسة .

٣ — يساعد المربين على استخدام تقديرات جودة الحياة المدرسية لترشيد قراراتهم التربوية فى مدارس أو بيئات تعليمية معينة .

٤ — يمكن استخدام نتائج هذا الاختبار لتقويم مدى رضا الطالبات والطلاب عن مواد دراسية معينة ومدى التزامهم بالأنشطة التعليمية فى هذه المواد واتجاهاتهم نحو معلمهم .

واختبار الكيف فى الحياة المدرسية يعتمد على أسلوب التقرير الذاتى لذا فإن الإجابات الصادقة على أسئلته هى أساس صدق هذا الأسلوب فى القياس . والطالبات عادة صادقات صريحات فى مواقف التقرير الذاتى إذا شعرن بالأمن وبأنهن غير مهددات على أى نحو حين يظهرن استجابات موجبة أو سالبة ويصدق هذا بالمثل على الطلاب .

وقد استكمل الاختبار خصائصه كأداة علمية للبيئة الأمريكية فقد تراوح ثباته ككل ما بين ٨٧و ، ٨٩و على عينات مختلفة وبلغ ثبات مقياس الرضا ٧٩و٠ .

ومقياس الالتزام بالعمل الصفى ما بين ٧٢و٠ ، ٨٠و ، ومقياس الاستجابات نحو المعلم ما بين ٦٤ر٠ ، ٧٣ر٠ وتجربة الاختبار فى صورته العربية فى البيئة القطرية توحى بثقة فى نتائجه وإن جاءت معاملات ثباته أقل قليلا من السابقة .

ومؤشرات صدق هذه الأداة فى أصلها تحمل على الوثوق بها كأداة بحث ونتائج البحوث العربية تدل على صدقها بدرجه معقولة صدقا امبيريقيا . أما الصدق المنطقى فيتضح من فحص بنودها .

جدول مفتاح تصحيح مقياس فى الحياة المدرسية

المقاييس الفرعية

الرضا : ر S

رقم العنصر　　استجابات التلاميذ　　الالتزام . ا C

درجة لكل منها　　الاستجابات نحو المعلم :م T

رقم العنصر	استجابات التلاميذ		
١	خ	ا	C
٢	ص	م	T
٣	ح	ر	S
٤	خ	م	T
٥	خ	ا	C
٦	خ	م	T
٧	ص	ر	S
٨	ص	م	T
٩	خ	ا	C

١٠	خ	م	T
١١	ص	ر	S
١٢	ص	م	T
١٣	خ	ا	C
١٤	خ	م	T
١٥	١ أو ٢	ا	C
١٦	١ أو ٢	م	T
١٧	٣ أو ٤	ا	C
١٨	١ أو ٢	م	T

١٩	١ أو ٢	ر	S
٢٠	٤	ا	C
٢١	١ أو ٢	م	T
٢٢	١ أو ٢	ا	C
٢٣	١ أو ٢	ا	C
٢٤	دائماً أو كثيرا	ر	S
٢٥	نادراً أو مطلقاً	ا	C
٢٦	دائماً أو كثيراً	م	T
٢٧	نادراً أو مطلقاً	ا	C

مقياس المسئولية عن التحصيل

ف . س . كراندال وزميلاه

يصف هذا المقياس عدداً من الخبرات التى تمر بنا فى حياتنا اليومية ويحتوى على عدد من الأسئلة . ولكل سؤال أو عنصر إجابتان : عليك أن تختار واحدة منهما وهى الاجابة التى تصف على الأغلب ما يحدث لك . ثم ضع دائرة حول هذه الإجابة ضع دائرة حول (أ) أو (ب) فى ورقة الإجابة .

تأكد أنك تجيب عن كل سؤال وفقا لما تشعر به حقيقة .

لا تكتب أى شىء على ورقة الأسئلة .

١ — إذا نجحك المعلم لتنتقل الصف الدراسى التالى ، فهل يرجع ذلك على الأغلب إلى :

(ا) حبه لك .

(ب) العمل الدراسى الذى قمت به وأتممته .

٢ — عند ما تجيد فى اختبار فى المدرسة ، فإن ذلك على الأغلب يرجع إلى :

(ا) دراستك واستعدادك للاختبار .

(ب) سهولة الاختبار .

٣ — عند ما تواجه صعوبة فى فهم موضوع من موضوعات الدراسة ، هل يرجع ذلك على الأغلب إلى :

(ا) عدم شرح المدرس للموضوع شرحاً واضحاً .

(ب) عدم إصغائك وانتباهك بعناية ودقة .

٤ — حينما تقرأ قصة ولا تستطيع أن تتذكر جزءاً كبيراً منها فإن ذلك عادة يرجع إلى :

(ا) إن القصة لم تكتب كتابة جيدة .

(ب) أنك لا تميل إلى القصة .

٥ — افترض أن والديك يقولان أنك مجتهد فى دراستك . هل يرجع ذلك إلى :

(ا) أن عملك المدرسى جيد .

(ب) أنهما فى حالة نفسية جيدة .

٦ — افترض أنك تفوقت فى مادة من مواد الدراسة . فهل من المحتمل أن ذلك يرجع إلى :

(ا) أنك بذلت مجهوداً أكبر واجتهدت.

(ب) لأن بعض الناس ساعدوك .

٧ — عند ما تخسر فى لعبة مع شخص آخر ، فإن ذلك يرجع إلى :

(ا) أن اللاعب الآخر ماهر فى اللعبة .

(ب) أنك لا تجيد اللعب .

٨ — افترض أن شخصاً لا يعتقد أنك ذكى جداً .

(ا) هل تستطيع أن تجعله يغير رأيه ؟

(ب) هل يوجد بعض الأشخاص الذين يعتقدون أنك لست ذكيا جداً بغض النظر عما تفعله ؟

٩ — إذا حللت لغزاً بسرعة فإن ذلك يرجع إلى :

(ا) أن اللغز لم يكن صعباً جداً .

(ب) أنك ركزت فى حله بدقة وعناية .

١٠ — إذا وصفك زميلك بأنك غبي ، فإن ذلك - فيما يحتمل - يرجع إلى :

(ا) أنه غاضب منك وأنك لفظته .

(ب) لأن عملك ليس بارعاً .

١١ — افترض أنك تدرس وتتعلم لتصبح مدرساً أو عالما أو طبيباً . وفشلت . هل تعتقد أن ذلك يمكن أن يحدث .

(ا) لأنك لم تجتهد فى عملك بالقدر الكافى .

(ب) لأنك احتجت إلى بعض المساعدة ، وأن الناس ، حولك لم يقدموا لك هذه المساعدة .

١٢ — عند ما تتعلم موضوعا فى المدرسة أو الكلية بسرعة ، فهل يرجع ذلك عادة إلى :

(ا) أنك انتبهت لهذا الموضوع واعتنيت به عناية كبيرة .

(ب) أن المدرس شرحه لك بوضوح .

١٣ — إذا أخبركالمدرس بأن « عملك ممتاز » فهل يرجع ذلك إلى:

(ا) أن المدرسينعادة يقولون هذه العبارات لتشجيع تلاميذهم .

(ب) أنك أديت عملك أداء جيداً .

١٤ — حين تجد أن من الصعب عليك ان تحل مسائل رياضيات فى المدرسة أو الكلية ، فهل يرجع ذلك إلى :

(ا) أنك لم تدرس وتستذكر بدرجة كافية قبل حل المسائل .

(ب) أن المدرس اختار مسائل صعبة جداً .

١٥ — حينتنسى أمراً سمعته فى حجرة الدراسة فإن ذلك يرجع إلى:

(ا) أن المدرس لم يشرحه شرحاً جيداً .

(ب) أنك لم تبذل مجهوداً كافياً لتتذكره .

١٦ — افترض أنك لم تكن واثقا من إجابتك عن سؤال المدرس . لكن ظهر أن اجابتك صحيحة ، فهل يرجع ذلك إلى :

(ا) أن المدرس لم يحدد السؤال كعادته فى ذلك .

(ب) أنك قدمت أفضل إجابة استطعت أن تفكر فيها .

١٧ — حين تقرأ قصة وتتذكر معظم أحداثها ، فهل يرجع ذلك عادة إلى :

(ا) أنك تميل إلى القصة وتهتم بها .

(ب) أن القصة مكتوبة كتابة جيدة .

١٨ — إذا اخبرك والداك بأنك تتصرف تصرفات سخيفة ولا تفكر تفكيرا واضحاً ، فإن ذلك يرجع على الأغلب إلى :

(ا) ما فعلتــــه .

(ب) إلى ضيقهم وقلقهم .

١٩ — عندما يسوء عملك فى أحد الاختبارات فى المدرسة ، فهل يرجع ذلك إلى :

(ا) أن الاختبار كان صعبا صعوبة واضحة .

(ب) أنك لم تدرس ولم تستعد له .

٢٠ — عندما تكسب فى لعبة مع شخص ، فإن ذلك يرجع إلى :

(ا) أنك تلعب باجادة .

(ب) أن الشخص الآخر لا يجيد اللعب .

٢١ — إذا اعتقد الناس حولك أنك ذكى وماهر فهل يرجع ذلك إلى :

(ا) أنهم يحبونك .

(ب) أنك عادة تتصرف بذكاء ومهارة .

٢٢ — إذا لم يعطك مدرس درجة النجاح فى مادته ، فهل يرجع ذلك فيما يحتمل إلى :

(ا) أن المدرس يريد رسوبك عن قصد .

(ب) أن عملك المدرسى لم يكن بالجودة الكافية .

٢٣ — افترض أن عملك فى مادة دراسية لم يكن بالمستوى المعتاد بالنسبة لك. هل يرجع ذلك إلى :

(ا) أنك لم تعنى بدراسة المادة وتدقق فى عملك على غير عادتك .

(ب) أن شخصاً ضايقك وعطلك على الدراسة والعمل .

٢٤ — إذا أخبرك زميل لك بأنك ذكى وبارع ، فهل يرجع ذلك عادة إلى :

(ا) أنك توصلت إلى فكرة جيدة .

(ب) أنه يميل إليك .

٢٥ — افترض أنك أصبحت مدرساً مشهوراً أو عالماً أو طبيبا . هل تعتقد أن ذلك يمكن أن يرجع إلى :

(ا) أن الآخرين ساعدوك حين احتجت المساعدة .

(ب) أنك عملت بجد واجتهاد .

٢٦ — افترض أن والديك يقولان أنك لا تقوم بعملك المدرسى على نحو جيد . هل يرجع ذلك على الأغلب إلى :

(ا) أن عملك ليس جيد جداً .

(ب) أنهما متضايقان وقلقان .

٢٧ – افترض أنك توضح لصديق كيف يؤدى لعبة معينة ، وأنه يجد صعوبة فى ذلك . فهل يمكن أن يرجع ذلك إلى :

(١) أنه لم يستطع أن يفهم كيف يلعبها .
(ب) أنك لم تستطيع شرحها له شرحا جيداً .

٢٨ – حين تجد أن حل مسائل الرياضيات بالمدرسة عمل سهل . فهل يرجع ذلك إلى :

(١) أن المدرس اختار مسائل سهلة جداً .
(ب) أنك درست المادة دراسة جيدة قبل أن تحاول حلها .

٢٩ – حين تتذكر شيئاً سمعته فى الصف ، فإن ذلك عادة يرجع إلى:

(١) أنك بذلت جهداً كبيراً فى محاولة تذكره .
(ب) أن المدرس شرحه شرحاً جيداً .

٣٠ – إذا لم تستطع أن تحل لغزاً ، فإن ذلك على الأغلب يرجع إلى :

(١) أنك لست ماهراً على وجه الخصوص .
(ب) أن تعليمات حل اللغز لم تكتب كتابة واضحة بدرجة كافية.

٣١ – إذا أخبرك والداك بأنك ذكى وماهر ، فهل يرجع ذلك على الأغلب إلى :

(١) أنهما فى حالة مزاجية طيبة .
(ب) أنك قمت بأشياء تدل على ذلك .

٣٢ – افترض أنك تشرح لصديق كيف يلعب لعبة معينة ، وأنه يتعلم بسرعة . فهل يحدث ذلك بكثرة :

(١) لأنك شرحت ذلك شرحاً جيداً .
(ب) لأنه استطاع أن يفهم ذلك .

٣٣ ـ افترض أنك غير واثق من إجابتك عن سؤال وجهه المدرس إليك وأن إجابتك عنه كانت خاطئة . فهل يرجع ذلك إلى :

(ا) أن السؤال كان دقيقا أكثر من المعتاد .

(ب) أنك أجبت على السؤال بسرعة كبيرة .

٣٤ ـ إذا قال لك المدرس « حاول أن تحسن عملك » فهل من الممكن أن يرجع ذلك إلى :-

(ا) أن المدرس يقول ذلك لحفز الطلاب على المحاولة وبذل جهد أكبر .

(ب) أن عملك لم يكن بمستوى الجودة المعتاد .

جدول (٧)

مفتاح تصحيح مقياس المسئولية عن التحصيل

١	+	١٣	ب +	٢٥	ب +
٢	أ +	١٤	أ -	٢٦	أ -
٣	ب -	١٥	ب -	٢٧	ب -
٤	ب -	١٦	ب +	٢٨	ب +
٥	أ +	١٧	أ +	٢٩	أ +
٦	أ +	١٨	أ -	٣٠	أ -
٧	ب -	١٩	ب -	٣١	ب +
٨	أ -	٢٠	أ +	٣٢	أ +
٩	ب +	٢١	ب +	٣٣	ب -
١٠	ب -	٢٢	ب -	٣٤	ب -
١١	أ -	٢٣	أ -		
١٢	أ +	٢٤	أ +		

التجربة التاسعة عشرة

يقوم الطالب بالإجابة عن أحد مقاييس الاتجاهات وتصحيحه وتفسيره والمقارنة بين نتائج مجموعته ونتائج المجموعات المتوافرة فى معمل علم النفس .

المراجع

١ — أحمد عبد العزيز سلامة ، عبد السلام عبد الغفار ، علم النفس الاجتماعى . دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٠ .

٢ — جابر عبدالحميد جابر ، عمادالدين سلطان. الفرد، سيكولوجية الجماعة ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٤ .

٣ — جابر عبد الحميد جابر - دراسة مقارنة لعادات المراهقين القطريين وغير القطريين واتجاهاتهم نحو الدراسة - من منشورات مركز البحوث التربوية - جامعة قطر الدوحة ١٩٨١ (يقع فى ٣٢صفحة)

٤ — جابر عبد الحميد جابر - « دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالاتجاهات نحو المدرسة » بحث نشر فى حولية كلية التربية السنة الأولى العدد الأول ص ٢٣١ - ٢٥٤ جامعة قطر ١٩٨٢ .

٥ — جابر عبد الحميد جابر « العلاقة بين المسئولية الاجتماعية ومتغيرات التكيف فى الحياة المدرسية » . المجلد الحادى عشر بحوث ودراسات نفسية مركز البحوث التربوية جامعة قطر الدوحة ١٩٨٥ م.

٦ — نجيب اسكندر ، لويس كامل مليكة ، رشدى فام ، الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعى ، مؤسسه المطبوعات الحديثة ، القاهرة ١٩٦١ .



الفصل الحادي عشر

القيم

كثيراً ما تنتظم الاتجاهات المنفردة فى تكوينات أكبر هى القيم تتكامل حول بعض التجريدات التى تتصل بفئات عامة من الأشياء فقد يكون لدى شخص معين عدة اتجاهات عن العبادات التى يقوم بها والطقوس والمذاهب الدينية والمسجد الذى يتردد عليه. وحين تنتظم هذه الاتجاهات حول موضوع مركزى واحد فإنها تكون قيم الفرد الدينية ويمكن أن يتم تكامل الاتجاهات وتنظيمها على نحو مرمى فيكون لدى الفرد نظام منطقى يحتوى على اتجاهات مسيطرة سائدة وأخرى أقل أهمية .

والقيمة ليست مجرد تفضيل ، ولكنه تفضيل يشعر به صاحبه ويعتبره مسوغا من الناحية الأخلاقية أو من الناحيه المنطقية ، أو على أساس الأحكام الحالية ، وعادة يكون مسوغاً على أساس ناحيتين من هذه النواحى أو على أساسها كلها .

ولدراسات القيم مجالات ثلاث . المجال الأول لدراسة القيم هو حيث يظهر الأفراد موافقة أو معارضة فى وضوح سواء بالكلمة أو بالعمل ، والمجال الثانى لهذه الدراسة هو الجهد المتميز الذى يبذله الأفراد لتحقيق غاية والوصول إلى هدف أو اكتساب أسلوب من أساليب السلوك ، والمجال الثالث للدراسة هو مواقف الاختبار وهى تتصل بالمجال الثانى .

مقاييس القيم

اختبار دراسة القيم :

وضعه البورت وفرنون ولندزى وأعده فى صورته العربية د. عطية محمود هنا وهو يستند إلى إطار نظرى وضعه سبرانجر . ويقيس ستة أنماط من القيم هى :

١ ـ النمط النظرى : ويسيطر على هذا النمط الكشف عن الحقيقة ويهتم صاحب هذا النوع من القيم بالنواحى النقدية والعقلية فهو من أرباب الفكر وكثيراً ما يكون عالماً أو فيلسوفاً. وهدفه فى الحياة تنظيم معرفته.

٢ ـ النمط الاقتصادى : يميل الإنسان الاقتصادى إلى ما هو نافع ويهتم بالمسائل العملية الخاصة بالإنتاج والتسويق والاستهلاك واستثمار الأموال وجمعها وهو شخص عملى ويكون عادة من رجال الأعمال . والرجل الاقتصادى يرى ان المعرفة النظرية الخاصة عبء ، وأن قيم المنفعة تتصارع مع القيم الجمالية .

٣ ـ النمط الجمالى : وهو إنسان تتركز اهتماماته حول القيم الجمالية وما يتصل بالشكل والتناسق . ويرى أن الحقيقة مساوية للجمال ، ويرى أن عملية الإعلان فى المجال الاقتصادى تهدم أهم قيمة عنده .

٤ ـ النمط الاجتماعى : إنسان يحب الناس ويرى الآخرين غاية وليسوا وسيلة وهو لهذا عطوف يشارك الآخرين مشاعرهم .

٥ ـ النمط السياسى : يهتم الرجل السياسى أساساً بالقوة ، ومهما كانت مهنته فهو يعبر عن نفسه بالرغبة فى السيطرة ويرى أن القوة أهم دافع وأكثر الدوافع عمومية .

٦ - النمط الديني : إن أعلى قيمة بالنسبة للرجل المتدين فهم الكون ككل . وأن يصل نفسه بالحقيقة الكلية .

واختبار دراسة القيم يبين إلى أى حد يميل شخص معين إلى قيمة أو أكثر من هذه القيم ، ولهذه القيم جاذبية تختلف باختلاف الأفراد . ويتخذ الاختبار فى قياس تفضيل الشخص لنمط عن القيم على الأنماط الأخرى ، طريقة الاختيار الجبرى فيزود المختبر بعبارتين أو أكثر ليختار العبارة التي يفضلها .

ويتكون الاختبار من ٣٠ عنصراً فى القسم الأول ، ١٥ عنصراً فى القسم الثانى ويزاوج بين كل قيمة والقيم الخمس الأخرى عدداً متساويا من المرات .

ولقد تجمعت عن الاختبار فى صورته العربية معلومات لا بأس بها .

ويتراوح ثبات الاختبار بين ٣٩ر٠ ، ٧٥ر٠ ويميز الاختبار بين أصحاب المهن المختلفة .

مقياس القيم الفارق[1] :

وضعه برنس R. Prince وأعده فى صورته العربية د.جابر عبدالحميد ويتكون المقياس من ٦٤ زوجاً من العبارات تدور حول أشياء قد يرى الفرد أن من الواجب عملها أو الشعور بها أو من غير الواجب عملها أو الشعور بها ، ويتكون كل عنصر من الأربع وستين من عبارتين على المجيب

---

(١) مقياس القيم الفارق ، اعداد دكتور جابر عبد الحميد جابر ، دار النهضة العربية القاهرة ١٩٦٨ .

أن يختار واحدة منهما ، إحداهما تمثل قيمة أصلية أو تقليدية والأخرى تمثل قيمة منبثقة ، ويتحدد اتجاه المختبر وغلبة القيم المنبثقة أو الأصلية عليه باختياره لأربعة وستين عبارة تمثل كل منها قيمة من بين ١٢٨ عبارة وفيما يلى أمثلة من عبارات المقياس .

قيم أصلية (تقليدية)	قيم منبثقة
٢ ب - ينبغى أن أعمل الأشياء الخارجة عن المألوف .	٢ أ - ينبغى أن أعمل الأشياء التى يعملها معظم الناس .
٥ ا - ينبغى أن احرز مركزاً أعلى ما أحرز أبى .	٥ب - ينبغى أن استمتع بمسرات الحياة أكثر من أبى.
٧ ب - ينبغى أن أشعر أن تحمل الألم والمقاساة أمر هام بالنسبة لى فى المستقبل .	٧ أ - ينبغى أن أشعر أن السعادة اهم شىء فى الحياة بالنسبة لى.

ويضم المقياس فروعاً أربعة :

١ - أخلاقيات النجاح فى العمل (قيمة أصلية) ويقابلها قيمة الاستمتاع بالصحبة والأصدقاء ، (قيمه منبثقة أو عصرية) والعبارات الدالة على أخلاق النجاح هى :

٥ ا   ١٥ ا   ١٥ ا   ١٧   ٢١ ا   ٢٤ ا   ٢٨ ب   ٣٦ ا

٤٠ ب   ٤٤ ا   ٤٦ ب   ٥٠ ب   ٥٥ ا   ٥٧ ا   ٦٣ ب   ٦٣ ا

٢ - الاهتمام بالمستقبل (قيمة أصلية) مقابل الاستمتاع بالحاضر :

٦ ب   ٩ ا   ١٠ ا   ١١ ب   ١٣ ا   ٣١ ا   ٢٣ ب   ٣٥ ا

٣٨ ا .   ٣٩ ا   ٤٥ ب   ٤٩ ا   ٥١ ا   ٥٢ ب   ٥٦ ا   ٦٠ ا

٣ - استقلال الذات (قيمة أصلية) مقابل مسايرة الآخرين :

١ أ ٢ب ٣ أ ٤ب ٨ ب ١٩ أ ٢٢ب ٢٦ب

٢٧ أ ٢٩أ ٣٢أ ٣٧ب ٤١ب ٤٨أ ٥٩ أ ١٦أ

٤ - العبارات الدالة على قيم التشدد فى الخلق والدين (قيمة أصلية) مقابل النسبية فى هذه المسائل :

٧ ب ١٤ب ١٦ب ١٨ب ٢٠ب ٢٣ب ٢٥ أ ٣٠أ

٣٤ب ٤٢ب ٤٣ أ ٤٧ب ٥٣ب ٥٤ أ ٥٨ب ٦٤أ

وثبات الاختبار لا بأس به إذ يبلغ ٨٩ر. (بطريقة تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه) ولقد أثبتت بعض الدراسات ما يدل على صدقه .

جدول رقم (٨)
يوضح الدرجات الخام على مقياس القيم الفارق
ومقابلاتها المئوية لطلاب الجامعة وطالباتها

الدرجة	المقابل المئوى		الدرجة	المقابل المئوى	
	طلاب الجامعة	طالبات الجامعة		طلاب الجامعة	طالبات الجامعة
٢٠	٩	١	٣٥	٥٤	٦٨
٢١	٢	٢	٣٦	٦٢	٧٤
٢٢	٢	٢	٣٧	٦٩	٨٢
٢٣	٣	٢	٣٨	٧٤	٧٦
٢٤	٣	٣	٣٩	٨٠	٩١
٢٥	٤	٤	٤٠	٨٤	٩٢
٢٦	٦	٨	٤١	٨٩	٩٥
٢٧	٩	١٣	٤٢	٩٢	٩٦
٢٨	١١	١٩	٤٣	٩٤	٩٧
٢٩	٢٥	٢٤	٤٤	٩٦	٩٨
٣٠	٢٣	٣٢	٤٥	٩٨	٩٨
٣١	٢٧	٤١	٤٦	٩٨	٩٨
٣٢	٣٣	٥٠	٤٧	٩٩	٩٨
٣٣	٤٤	٥٨	٤٨		٩٩
٣٤	٤٩	٦١			

استمدت هذه المعايير من تطبيق مقياس القيم الفارق على مائتين من طالبات كلية البنات الإسلامية بجامعة الأزهر قسم اللغة العربية بالسنوات الدراسية الأربع ، كما استمدت من تطبيق المقياس على مائتين من طلاب

كلية التربية جامعة الأزهر ومن حملة الثانوية العامة والثانوية الأزهرية وكان متوسط أعمارهم ٢١,٥ بانحراف معيارى ١,٢٨ .

التجربة العشرون

يتدرب الطالب على الإجابة على مقياس القيم الفارق ويصححه ويفسر نتائجه ويقارن نتائج مجموعات الطلاب بمجموعات الطالبات وذلك فى المقياس الكلى ، والمقاييس الفرعية .

المراجـــــع

١ - جابر عبد الحميد جابر .مقياس القيم الفارق . دار النهضة العربية. القاهرة . ١٩٦٨ .

٢ - جابر عبد الحميد جابر ، التعليم الجامعى فى العراق وتغيير القيم ، الفصل العاشر من كتاب دراسات فى الشخصية العربية . عالم الكتب . القاهرة ١٩٧٨ م .

٣ - سليمان الخضرى الشيخ ، التعليم وتغير القيم فى قطر الفصل الحادى عشر من كتاب دراسات فى الشخصية العربية المرجع السابق .

٣ - يوسف محمود الشيخ ، جابر عبد الحميد جابر سيكلوجية الفروق الفردية دار النهضة العربية، القاهرة ، ١٩٦٤ .



الفصل الثانى عشر

الشخصية

تعريف :

لما كانت تعريفات الشخصية تظهر أو أن تعكس اتجاهات مختلفة فى التفكير النفسى فقد يكون من المفيد دراستها للتعرف على أصحابها كطريق فى فهم الشخصية وفى توجيه القياس الذى يساعد على هذا الفهم .

تعريفات المثير:

إن تعريف الشخصية على أساس قيمتها كثير نتيجة طبيعية لخبرتنا فى مواقف الحياة المختلفة، فأثر الشخصية فيناله أهميته عندما نختار موظفاً من بين عدد من المتقدمين ، وعندما نصف أصدقاءنا ونعطى تقديرات لتلاميذنا. فاختيار موظف من بين عدد من المتقدمين كثيراً ما يحدث على أساس شخصيته كما تبدو للقائم بالمقابلة وهذا أمر مسوغ على الأقل على أساس أن المتقدم للعمل الذى يكون لشخصيته أثر فيمن يقوم بالمقابلة هو الذى سيؤثر فى العملاء .

ولكن قبول تعريف الشخصية باعتبارها مثيراً فى المجال العلمى يخلق صعوبة إذا كنا نسعى لتحقيق الدقة المنطقية وقياس سمات الشخصية قياساً كمياً . ولو مضينا فى هذا التعريف إلى مداه فإننا سنجد أنفسنا فى موقف لانحسد عليه وأعنى أننا سنجد لكل فرد عدداً غير محدود من الشخصيات لأنه يترك انطباعات مختلفة عند معارفه وأصدقائه ومن يتفاعل معهم ،

فهو لن يقوم بنفس الطريقة عند أمه وزوجته ، ورئيسه فى العمل ، ومنافسيه فى الترقية، وتعريف الشخصية كمثير يجعل الدقة العلمية أمراً يتعذر تحقيقه ، لأنه فى كل حالة لدينا شخصيتان تتفاعلان .

تعريفات الاستجابة :

ولقد أدى الشعور بالصعوبات السابقة بكثير من علماء النفس إلى تعريف الشخصية كاستجابة ، فإذا رأينا أن لفتاة معينة شخصية جذابة ، مع عدم جمال وجهها ، فإن ذلك يكون وظيفة لسلوكها ، وينبغى أن يكون فى الإمكان إذن دراسة الشخصية دراسة منهجية للكشف عن نمط الاستجابات التى تؤثر فيمن يحكم عليها ويؤدى بهم إلى هذا الحكم ، وبهذه الطريقة تتحدد الشخصية فى مظاهر موضوعية معينة يمكن دراستها علمياً بواسطة علم النفس ، ويدخل تعريف «فلويد البورت» Floyd Allport فى هذه الفئة حيث يقول: « يمكن اعتبار سمات الشخصية أبعاداً كثيرة هامة قد نجد الناس مختلفين فيها » . ولكن إحدى مشكلات هذا التعريف أنه يبلغ من الشمول والسعة حداً يجعل تناول الشخصية بالدراسة أمراً صعباً وقد يكون مستحيلا . ولقد عرف جثرى عام ١٩٤٤ الشخصية بقوله : «تلك العادات وأنظمتها ذات الأهمية الإجتماعية التى تتسم بالثبات ومقاومة التغير » . وهذا تعريف أكثر تحديداً من تعريف فلويد البورت إلا أنه يثير عدداً من التساؤلات . ماذا نقول مثلا عن العادات التى ليس لها أهمية اجتماعية ، مثلا يحب بعض الأشخاص النظر إلى المرآة وهم بمفردهم ، وقد لا يكون لهذه العادة أهمية اجتماعية ، ولكنها بالتأكيد ذات دلالة هامة فى الشخصية .

ولقد كان هدف جثرى أن يربط تعريف الشخصية كمثير بتعريفها

كاستجابة عندما أورد فى التعريف قوله: «ذات الأهمية الاجتماعية»، ولكن هناك صعوبة أخرى مردها أن الشخص حين يواجه نفس المثير فإنه لن يسلك دائماً على نفس النحو، وفضلا عن ذلك فقد يسلك شخصان سلوكا متماثلا فيما يبدو لأسباب مختلفة تماما، وعدم اتساق استجابات الفرد فى بعض المواقف، وتشابه الاستجابة عند شخصيات مختلفة يدل على الحاجة إلى مزيد من الدقة فى التعريف.

الشخصية قناع أم جوهر :

لقد اعترض عدد من الباحثين على تعريف الشخصية باعتبارها مثيراً أو نمطا من الاستجابات، وذلك لأن كلا من هذين التعريفين يؤكد جوانب سطحية من الشخصية. وأنه يجب التمييز بين الشخصية كقناع والشخصية كجوهر أى الشخصية الحقيقية أو الداخلية، وهناك بعض الصدق فى هذا الاقتراح فمعظمنا يغير سلوكه ليناسب الموقف الاجتماعى، وهذا يدل على أن كثيراً من استجاباتنا مازال جزءاً من القناع الذى نلبسه ليتيسر لنا المشاركة الاجتماعية.

على أن افتراض شخصية حقيقية وراء المظاهر القناعية المختلفة ليس خالياً من الصعوبة، ومن الطبيعى أن يفكر الفرد فى واقع أساسى basic reality يوجد وراء المظاهر المتغيرة، ولكن ماهو هـــذا الواقع، أى ما هى الشخصية الحقيقية؟ إذا سلكت أمام رئيسى سلوكا يختلف عن سلوكى أمام زملائى، أليس هذا مظهراً أو جانباً من جوانب شخصيتى؟ أن الفرق فى السلوك لايعنى بالضرورة تغيرا فى الشخصية بل أن السلوك يمثل كيف تستجيب شخصيتى للموقف كما أراه.

الشخصية كمتغير وسيط:

ولعل تصور الشخصية كمتغير وسيط يوفق بين الاتجاهات السابقة ، ومن المعروف الآن فى علم النفس أن المثير يؤثر فى الكائن الحى ككل ، وأن الاستجابة النهائية وظيفة لكل من المثير والكائن الحى . فإذا كان الطفل جائعاً فإن قطعة الحلوى تثير رد فعل عنده ، أما إذا كان شبعانا تماماً فإن استجابته تختلف . وهناك متغيرات معينة بين المثير والاستجابة تؤثر فى طبيعة نمط السلوك النهائى. وهذه المتغيرات مثل ذكاء الشخص، ودوافعه فى اللحظة الراهنة وخبرته الماضية مع المثير ، واتجاهه نحو الموقف الذى ظهر فيه المثير، ولقد عرف جوردن البورت الشخصية بعد تحليل مستفيض للتعريفات المختلفة على أساس المتغيرات الوسيطة ، بقوله « الشخصية هى التنظيم الديناميكى داخل الفرد للأجهزة النفسية الجسميه التى تحدد تكيفاته الفريدة مع بيئته » .

ويلاحظ أن هذا التعريف يتجنب معظم الصعوبات التى تعرضنا لها من قبل فهو أولا يراعى الطبيعة المتغيرة للشخصية (تنظيم ديناميكى) ، ويركز على الجانب الداخلى أكثر من تركيزه على المظاهر السطحية ، ولكنه فى نفس الوقت يهتم بقيمة الشخصية كمثير إجتماعى حين يدخل فى التعريف « التكيفات الفريدة للبيئة » وعلى الرغم من أنه ليس فى الإمكان دراسة « تنظيم ديناميكى داخل الفرد » على نحو مباشر . إلا أن هـــذا التعريف يتفق مع المنهج العلمى والأساليب العلمية لدراسة الشخصية .

ولم يحاول البورت أن يدرج فى تعريفه تحديداً لنوع الأجهزة النفسية الجسمية التى تشتمل عليها الشخصية . وقد يكون هذا من حسن التصرف، لأننا متى بدأنا فى الكلام عن هذه الأجهزة قد نمضى فى التعداد والحصر

حتى يكون التعريف جامعاً وشاملا . ونحن لا نعرف عدد الأجهزة المختلفة التي ينبغي أن يشتمل عليها التعريف . ولكن هذا التعريف في حاجة إلى تحديد أكبر حتى يصبح مدخلا للدراسة العلمية للشخصية فلو قلنا أن الشخصية جهاز داخلي المعتقدات والتوقعات والرغبات والقيم مثلا لكان هذا منطلقاً للبحث . وهذا التعريف يوفق بين الشخصية كمثير والشخصية كاستجابة . إذ ييسر التفكير في تكوين داخلي يحدد الاستجابات ويؤثر بدوره في أحكام الآخرين علينا .

طرق دراسة الشخصية

ما دام هناك تعريفات كثيرة للشخصية ومختلفة ، فينبغي أن يكون هناك طرق متباينة لدراسة الشخصية ، بعضها يؤكد الشخصية باعتبارها مثيرا ، والبعض الثاني يركز على دراسة الشخصية باعتبارها أنماطاً من الاستجابات والبعض الثالث يركز على دراسة الشخصية باعتبارها متغيراً وسيطاً .

طبيعة وسيلة التسجيل :

من المشكلات الهامة التي تواجه كل باحث أن يختار أداة التسجيل التي يستخدمها في بحثه وهناك أربعة أنواع من وسائل التسجيل تمكننا من التحليل العلمي للشخصية وهي :

١ ـ عالم النفس : فيلاحظ عالم النفس تصرفات الشخص ، أو يصورها أو يسجل لها تسجيلا صوتياً .. الخ ثم يضع هذه البيانات موضع التحليل والربط والتكامل للتوصل إلى تصور للشخصية أو نظرية عنها .

٢ ـ البيئة غير الشخصية : يترك الشخص المراد دراسته عادة آثار لشخصيته في البيئة ويمكن دراسة هذه الآثار ، فنقاد الأدب يستنتجون

خصائص شخصية المؤلف من إنتاجه ، ولقد أصبح من الممارسات الشائعة عند عالم النفس أن يسأل الفرد أن ينتج شيئاً (رسما مثلا) يمكن أن يحلل وفقاً لقواعد معينه للتوصل إلى استنتاجات معينة عن الشخصية .

٣ ـ الذات : قد يطلب الشخص أن يفسر أسباب قيامه بعمل معين ، أو أن يصف كيف بدأ هذا الموقف أو ذاك بالنسبة له ، أو قد يصف مزاجه أو خيالاته . وسواء طابقت هذه التقارير الواقع كما يراه الآخرون أم لا فإنها تمثل بيانات هامة عن الشخص الآخر .

٤ ـ شخص آخر ، أحياناً يكون من المفيد فى فهم الشخصية أن نحصل على إدراك س أو ص من الأفراد لشخص معين . وليس لدينا الموهبة التى تمكننا من رؤية أنفسنا كما يرانا الآخرون ، ومع ذلك فإن الباحث يستطيع فى معظم الأحيان أن يتوصل إلى استنتاجات قيمة عن الشخصية الداخلية لفرد معين من التقارير اللفظيـــة التى يدلى بها أصدقاؤه وزملائه عنه .

واختيار أداة من هذه الأدوات لدراسة الشخصية يرتبط بتصور الباحث للشخصية .

الشخصية كثير :

عندما نتحدث عن الشخصية على أساس قيمتها كثير فإ نا نعنى أن أداة التسجيل المناسبة فى البحث هى الشخص الآخر . وقد يلاحظ الباحث بنفسه شخصية الفرد ، وقد يطلب من آخرين أن يسجلوا مدركاتهم وأن يزودوه بهذه السجلات للتحليل ، ولما كانت مدركاتنا عن الآخرين تتعرض

للخطأ فلا بد أن يعمل الباحث على تقليل هذه الأخطاء . ومن أهم الأساليب التى تستخدم لدراسة الشخصية كثير ما يأتى :

اختبار خمن من هو؟ The Guess Who Test

وهى طريقة يستخدمها المدرس للتعرف على مايراه الزملاء بالنسبة لفرد معين ولتحديد شهرته ، والزملاء يعرفون زميلهم عادة أفضل من معرفة المدرس له وحتى لو استندت هذه الشهره التى تعصب الزملاء ضده، فإن هذه المعرفة هامه لأنها تدل على توقعات زملائه منه مما يؤثر على تكيفه .

ويمكن للزملاء أن يقرروا جميع مظاهر شخصية التلميذ ولقد نجحت هذه الطريقة فى جميع المراحل التعليمية من المدرسة الإبتدائية إلى الجامعة، ولكن التعليمات والأسئلة ينبغى أن تعدل وتغير بما يناسب نضج الجماعة، ويمكن أن يتكون الاختبار من عدد من الأوصاف مكتوبة بلغة التلميذ على أن تستخدم نماذج سلوكية شائعة . وتقضى التعليمات بأن يفكر الطالب فى أعضاء جماعته ويضع بعد كل وصف قائمه بأسماء أوائل الذين تنطبق عليهم هذه الأوصاف . وقد يطلب الباحث من التلاميذ أن يكتبوا اسم شخص واحد بعد كل وصف أو أكثر من اسم . ولكن الشائع أن يترك الشخص حراً ليضع مايريد من أسماء وقد يترك بعض الصفات دون أن يضع بعدها أى اسم . ثم نفرغ هذه البيانات فإذا وصف شخص مرتين أو ثلاث مرات بأنه تنقصه الروح الرياضية فإن هذا لايعنى أن له شهرة متبلورة فى هذه الناحية .

ولكنه لو وجد أن ثلث طلاب الفصل كتبوا اسم طالب بأنه ليس

لديه روحا رياضية فقد لايدل هذا على أنه كذلك ولكنه يدل على شيء يؤذى علاقته الاجتماعية ، فإما أنه لايعرف كيف يتعامل مع الآخرين ويلعب معهم . وأنه يخرج على المعايير المتفق عليها أو أنهم متعصبون ضده لسبب غير معروف ولهذا فهم لايستطيعون الحكم عليه فى موضوعية وعدالة . وقد يكون هذا التقدير له دليلا على سوء توافقه فى علاقاته الاجتماعية بزملائه . وهو فى حاجة إلى الاهتمام والرعاية . وقد يعالج المدرس المشكلة بالتعرف على مشكلات هذا الطالب ومساعدته على حلها أو أن يتيح له فرصة لإظهار أفضل النواحى فى شخصيته حتى تقبله الجماعة .

ويستخدم هذا الأسلوب فى مجموعات يعرف أفرادها بعضهم بعضاً . وتستخدم البيانات فى توجيه التلاميذ وإرشادهم وتوفير الخبرات التى تساعد على تنمية الشخصية ويصلح هذا الأسلوب على الأخص مع طلاب المدرسة الثانوية (المراهقين) لأن المراهق يهتم بتحليل نفسه بحيث أن شرح هدف الاختبار يثير اهتمامه . ولا بد أن يؤكد الباحث أن النتائج ستكون سرية أى لايكشف عنها لأحد . وفى المواقف الحرجة يستطيع الباحث أن يركز على الصفات الحسنة .

بعض الأوصاف التى تناسب طلاب المدارس الثانوية والتى استخدمت فى تقدير الطلاب لزملائهم .

١ ـ هذا شخص يحب أن يتكلم كثيراً ولديه دائماً فكرة يتحدث عنها.

٢ ـ هذا الشخص يبدو حزيناً دائماً وقلقاً ويندر أن يبتسم أو يضحك.

٣ ـ هذا شخص ينتظر حتى يفكر شخص آخر فى مشروع معين يحب دائماً أن يتبع المقترحات التى يقدمها الآخرون .

٤ — هذه فتاة تفضل أن تكون فتى .

٥ — هذا شخص يقدر النكتة ويستمتع بها حتى ولو كانت النكتة على شخصه .

٦ — هذا شخص ودود جدا ولديه أصدقاء عديدون . وهو لطيف مع كل فرد .

٧ — هذا شخص يبدوا دائماً سعيداً .

٨ — هذا شخص دائماً ينتقد الآخرين ويسخر منهم .

٩ — هذا شخص لايحب أن يعمل شيئاً .

١٠ — هذا شخص سوف يساعدك دائماً .

الاختبار السوسيومترى :

اقترح مورينو إمكانية قياس المكانة الاجتماعية للفرد عن طريق الاختبار السوسيومترى . وهو يساعد على اكتشاف القادة والمنعزلين ، والمنطوين والأطراف المتنافسة أو المتخاصمة للسيطرة على الجماعة . والاختبار السوسيومترى مجموعة من الأسئلة توجه إلى الفرد عن اختياره أو رفضه لأعضاء الجماعة التى ينتمى إليها بالنسبة لمواقف اجتماعية محددة .

الشروط التى يجب توافرها فى الاختبار السوسيومترى :

تتلخص طريقة مورينو فى سؤال أعضاء الجماعة ليرى من يقبل على من ؟ وأين يقع الاعراض والنفور أو عدم الاهتمام كأن يسأل أعضاء الجماعة ليبين كل منهم مثلا مع من يحب أن يجلس فى الفصل ، أو مع من يرغب فى الاستذكار أو فى السكن الخ . وقد أكد مورينو أهمية السباق

وأبرز أهمية الموقف الاجتماعي الفعلي في تحديد العلاقات بين الأفراد. وهو يرى أنه لاجدوى من السؤال العام المطلق. من تحب ومن تكره؟ إذ يجب تحديد الموقف.

وهناك ثلاثة أنواع ممكنة من العلاقات. الحب والكره، وعدم المبالاة وكل من هذه قد يقابل بحب أو كره أو عدم مبالاة من الشخص الآخر والباحث حين يرسم هذه العلاقات ويخططها يختار ألوانا وأشكالا من الخطوط تدل على كل علاقة من هذه العلاقات فخط أحمر من الشخص (ب) إلى (أ) يدل على أعراض أو كره ... الخ. وقد تتشابك العلاقات بين أعضاء الجماعة فتتخذ صورة ثنائية أو ثلاثية أو سلسلة، ونجد نجوما يقبل عليهم كثير من الأفراد في الجماعات، أو أفراد منعزلين وبهذه الطريقة يمكن بحث أربعة موضوعات :

١ — الامتداد الانفعالي للفرد، حالته كفرد منعزل أو مركز جاذبيته، وما يتعرض له من مؤثرات.

٢ — الروح المعنوية في المنزل، أي مايوجد من صداقات بين سكانه، وإلى أي حد يبحث السكان عن أصدقائهم في مكان آخر خارج المنزل وما طبيعة تكوين الجماعة فيه، وكم فردا منعزلا، وما درجه النفوذ بين السكان وكم عدد الأزواج والثلاثيات التي تشتمل عليها الجماعة.

٣ — إذا درس الباحث كل أعضاء جماعة كمدرسة هدسن التي قام مورينو بدراستها فيمكن التوصل إلى شبكة العلاقات التي تنتقل بمقتضاها الموضة أو الإشاعة وما شابهها.

٤ — يمكن للباحث أن يقارن بين الجماعات ذات الأعمار المختلفة ليرى كيف تختلف في مميزاتها السوسيومترية.

ويمكن أن يستخدم هذا الاختبار فى مواقف مختلفة حيث يحدث تفاعل بين أعضاء الجماعة . ويمكن إلى جانب الصورة البيانية التى نحصل عليها من السوسيوجرام أن نستخدم عدداً من المعادلات ونطبقهـــا على ما نحصل عليه من بيانات ونعبر عنها تعبيرا كميا .

الشروط التى يجب توافرها فى الاختبار السوسيومترى :

١ — يجب أن توضح حدود الجماعة للأفراد . أى أن يفهم الفرد جيداً حدود اختياراته أو رفضه . مثلا : اكتب اسم زميلك الذى تحب أن تجلس بجواره فى الفصل أكثر من غيره .

٢ — ينبغى إعطاء الفرصة للأفراد لأن يختـــاروا أو يرفضوا من يشاءون دون تحديد العدد . ولو أن تحديد عدد الأفراد الذين يقع عليهم الاختيار أو النبـــذ أصبح تعديلا مقبولا لأنه ييسر مهمة التحليل الأحصائى .

٣ — ينبغى أن يكون الموقف الاجتماعى موقفا حقيقيا بمعنى أن يكون له صلة حيوية بحياة الجماعة متفقا مع ماتقوم به من نشاطات ، وألا يكون الموقف مصطنعا افتراضيا حتى لايتشكك المفحوص فى جدية الموقف ، فيتوانى عن إعطاء استجابة صادقة . وأن يحدد هذا الموقف الاجتماعى لأنه هو أساس الاختيار أو الرفض .

٤ — ينبغى أن يدرك أعضاء الجماعة أهمية الاختيار السوسيومترى ، وأن تستخدم نتائجه فى إعادة تنظيم الجماعة أى أن يكون للاختيار والرفض أثر وأهمية عند القيام بالأعمال الجماعية .

٥ — ينبغى أن يجرى الإختبار السوسيومترى فى جو يطمئن إليه أعضاء الجماعة من حيث عدم إفشاء أو إذاعة استجاباتهم . فالسرية أساسية لصدق الإختبار .

مقاييس التقدير المتدرجة :

وهى فئة من الأدوات تستخدم لدراسة قيمة المثير الاجتماعى وهى تحاول تقدير مدى إظهار شخص معين لخصائص معينة . وبواسطة هذه الأدوات يحاول المقدر أن يعين للموضوع المقيس أو المقدر فئة من الفئات أو نقطة على خط متدرج مستمر ويقابلها رقم . ومقاييس التقدير المتدرجة أدوات يسهل وضعها واستخدامها ولذلك فهى منتشرة . ولسوء الحظ نجد أن سهولة وضعها خداعة ، وسهولة استخدامها ترتبط بثمن باهظ وهو نقص فى الصدق يرجع إلى مصادر التحيز العديدة التى تدخل فى التقدير ومع هذا ففى الإمكان مع الدقة والمهارة والفهم أن تكون هذه المقاييس بالغة الفائدة .

أنواع مقاييس التقدير :

يمكن القول أن هناك أربعة أنواع لمقاييس التقدير وهى :

١ — مقاييس تقدير تصنيفية — Category rating Scale

٢ - مقاييس تقدير رقمية — Numerical rating Scale

٣ — مقاييس بيانية — Graphic rating Scale

وهذه الأنواع الثلاثة متشابهة ، وتختلف أساساً فى التفاصيل . ومقياس التقدير التصنيفى يضع أمام الملاحظ عدة فئات ، عليه أن يختار

الفئة التى تنطبق على صفات الفرد . لنفرض أنه يراد تقدير صفة اليقظة عند المدرس فى الصف فقد يصاغ عنصر المقياس على النحو التالى :

ما مدى يقظة المدرس ؟ (ضع علامة أمام إحدى هذه الإجابات)

يقظ جداً

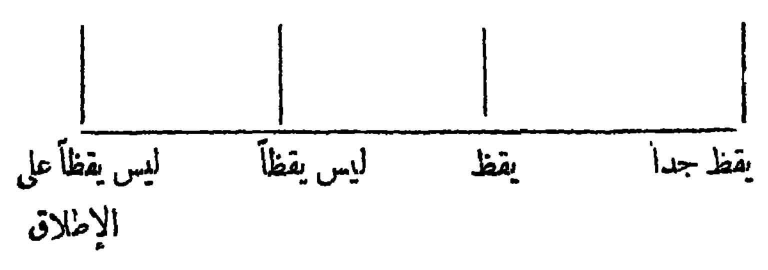
يقظ

ليس يقظاً

ليس يقظاً على الإطلاق .

يحتمل أن تكون مقاييس التقدير الرقمية أسهل الأنواع من حيث وضعها واستخدامها وتعطينا أرقاماً يمكن أن نحللها تحليلا إحصائياً ، مباشرة . ويمكن أن تحول مقاييس التقدير التصنيفية إلى أرقام بسهولة وذلك بوضع رقم على كل فئة مثلا فى المثال السابق نضع الرقم ٣ بجوار يقظ جداً ، ويليه ٢ ، ١ ، صفر على الترتيب . وقد يكون من الأفضل أن يتوافر فى المقياس الوصف اللغوى والأرقام معاً .

وفى مقاييس التقدير البيانية نجد خطوطاً ترتبط بعبارات وصفية فعنصر اليقظة الذى عرضنا له يبدو فى الصورة البيانية التالية :



وميزة المقياس البيانى أنه يوضح للملاحظ صفة الاستمرارية للمتغير الذى يصوره وهى توحى بأن المسافات متساوية وهى واضحة ويسهل فهمها واستخدامها .

٤ — سلم الترتيب ويستخدم مع أشخاص يرتبط بعضهم ببعض لأنهم يكونون جماعة واحدة . ويقدر الواحد منهم بمقارنته بالآخرين ، ويرتب الحكم الأسماء فى نظام تصاعدى أو تنازلى بالنسبة لسمة معينة . ويطلب إلى الحكم عادة أن يختار الأفراد المتفوقين فى هذه الصفة . والمنخفضين فيها ، والمتوسطين ثم يضع الآخرين فى علاقتهم بين هؤلاء .

عيوب مقاييس التقدير المتدرجة :

ينبغى أن يسأل الباحث نفسه قبل استخدام هذا النوع من المقاييس : هل هناك طريقة أفضل لقياس هذه المتغيرات ؟ وإذا كانت الاجابة نعم فليستخدمها الباحث ، أما إذا كانت الاجابة بالنفى ، فلابد للباحث من أن يدرس خصائص مقاييس التقدير الجيدة ، وأن يعمل بعناية ودقة وأن يفحص النتائج التى يحصل عليها تجريبياً وبالتحليل الاحصائى السليم .

وأهم العيوب ما يأتى :

١ — تأثير الهالة : halo effect

وهو ميل المقدر إلى تقدير الموضوع باستمرار فى اتجاه الانطباع العام الذى لديه عن الموضوع ومن أمثلة هـــذا التأثير فى حياتنا العامة ما يأتى : الاعتقاد بأن شخصاً ذكى لأنه يوافقنا فى الرأى . أى أننا عند تقدير الأفراد على مقاييس التقدير هناك ميل إلى أن يتأثر تقدير عدد من الخصائص بتقدير خاصية معينة .

٢ - خطأ القسوة والتشدد وخطأ التساهل :

هناك أشخاص يميلون بصفة عامة إلى تقدير جميع الأفراد تقديراً منخفضاً على جميع الخصائص فهناك مقدرون قساة ومن أمثلتهم ذلك الذى

يقول : « لا يحصل تلميذ عندى على درجة امتياز » وعكس هذا خطأ التساهل وهو الميل إلى تقدير الطلاب تقديراً عالياً جداً ، وهو الأستاذ أو المدرس الذى يحب كل إنسان وينعكس هذا الحب فى التقديرات . ويمكن تصحيح هذا بتحويل التقديرات إلى درجات معيارية .

٣ ـ خطأ النزعة المركزية :

الميل العام لتجنب كل الأحكام المتطرفة . ووضع التقديرات فى الوسط ويظهر هذا خاصة حين يجهل المقدرون النواحى التى يقدرونها .

٤ ـ أخطاء التعريف :

يتم الحكم على الشخصية على أساس أسماء السمات ، ولكن الناس لا يستخدمون نفس الألفاظ ، وحتى عندما يستخدم شخصان نفس الصفات الوصفية ، فقد يختلفا فى فهم معناها . فالعصبية قد تعنى بالنسبة لمقدر ظاهرة جسمية تشتمل على الارتعاش والتعلثم إلخ بينما تعنى عند آخر حالة مزاجية كالاكتئاب والقلق وسهولة الانفعال . ويمكن علاج هذا الخطأ بتعريف للسمات تعريفاً واضحاً حتى يفهمها جميع الحكام بوضوح وعلى نفس النحو ويمكن تحقيق هذا بشرح اللفظ وإيراد مترادفات له وأمثلة سلوكية موضحة .

الشخصيه كاستجابة :

لقد أشرنا إلى أن عالم النفس يبدأ فى فهم الشخصية باعتبارها مثيراً إجتماعياً له قيمته عند الآخرين ، إلا أنه ينتقل إلى الإهتمام بالاستجابات التى أدت إلى تحديد هذه القيمة . والمدرك لا ينشأ ولا يتكون دون دلائل cues ومتى وضع الشخص موضع الملاحظة ، فإنه يمكن جمع معلومات وبيانات عنه ، وهذه البيانات والمعلومات تثير عنده وعياً

وإدراكاً لخصائص وسمات معينة . ومصدر هـــذه البيانات التى تتخذ أساساً للأحكام والتقديرات : الإيماءات والكلمات وتعبيرات الوجه ، والنشاط المنظم الذى يقوم به الفرد . ويرى « كاتل » أن التقدم فى دراسة الشخصية يبدو مرتبطاً بالانتقال التدريجى من الإهتمام بالأحكام الكلية عن الصفات والخصائص إلى تحديد أكثر دقة لوحدات السلوك خلال الاستخبار وعن طريق التجارب .

تقديرات السلوك :

يميز كاتل بين تقديرات السلوك وتقدير الصفات وهو يفضل الأولى على الثانية ويلاحظ أن القيام بهذه التقديرات على أية حال عمل ملىء بالمشقة والصعوبة وينبغى أن يراعى فيه ما يأتى :

١ — أن يعرف السلوك بدقة وعلى هـذا فلا يطلب من الحكام أن يقدروا الألفة وحسن المعاشرة Sociability عند الشخص بل يقدروا « كم مرة يتكلم الشخص مع زملائه العمال تلقائياً دون حاجة عملية لذلك ؟ وهل يتكلم مع الأغراب بادئاً فى الكلام ؟ وهكذا » .

٢ — أن يدرب المقدرين على ملاحظة هذه الوحدات من السلوك . وكثيراً ما يكون هناك تزايد ملحوظ فى الثبات بعد أن يمارس المقدر هذه العملية .

وينبغى أن نلاحظ أن تقديرات السلوك تواجه صعوبات خاصة بها . مثلا قد لا يتحدث الشاب مع زملائه من العمال لأن مكان العمل شديد الصخب والضوضاء مع أن هذا الإهتمام موجود لديه ، ولكن الفرص غير متاحة لإظهار هذا السلوك لزملائه ، ولهذا ينبغى استخدام عدد من مقاييس تقدير السلوك كل منها يدور حول نمط من السلوك أو سمة نهتم بها

لكى نستبعد المؤثرات الدخلية كتأثير الضوضاء فى المثـــال الذى عرضنا له .

العينات الزمنية Time Sampling :

ونجد امتداداً لنفس الفكرة فى اختيار عينة من السلوك الملاحظ فى فترات زمنيه معينة . ولقد استخدمت هذه الطريقة على الأخص مـــع الأطفال الصغار الذى يعتبر التقرير اللفظى بالنسبة لهم غير مرض ، ويحتمل أن يحدث سلوكهم ذو الدلالة أثناء تفاعلهم مع زملائهم فى اللعب وغير ذلك من النشاطات التى تسهل ملاحظتها . ولقد أدى هذا إلى دراسات لمص الأصابع ، والعراك والتنافس ، والاحباط وما يشابه ذلك من أنماط سلوكية . ولقد بالغ باركر Roger Barker فى استخدام هذا المنهج وذلك بتتبعه لطفل معين خلال اليوم كله ، مختاراً كعينة كل تفاعلات الطفل مع الأشخاص المهمين والأدوار الاجتماعية الهامة .

ولقد اهتمت كثير من الدراسات التى استخدمت العينات الزمنية بإحصاء شذرات سلوكية دون أن يكون لها دلالة ، ولم تسفر عن نتائج لها أهمية أو مغزى ولقد تجنب باركر ورايت Barker & Wright عام ١٩٥٤ هذا النقد وركزا على ما يعتبر وحدات سلوكية يمكن التعرف عليها وتتجه نحو هدف معين وهذه الوحدة أسمياها behavior episodes وعلى هـذا حين يرى طفل سلـكا ملقى وملتفاً حول قطعة من الخشب ملقاة فى فناء مهمل ، ثم يعمل على تخليصها من قطعة الخشب ليعمل منهـا « نبلة » يستخدمها فى صيد الطيور . فإن هذا يعتبر وحدة سلوكيـة behavior episode .

اختبارات المواقف :

أن مقاييس تقدير السلوك ، والعينات الزمنية ماهى إلا محاولة للحصول على مواد ذات دلالة ومغزى عن الشخص فى البيئة العادية . وهناك طريقة أخرى هى التوصل إلى مواقف اختبارية أو معملية وجعل المواقف جزءاً من مواقف الحياة . ومن أمثلة ذلك اختبارات المواقف وقد لجأ إلى استخدامها مكتب الخدمات الاستراتيجية فى الولايات المتحدة من بين الوسائل التى حاول الكشف بها عن شخصيات الرجال والنساء الذى جندهم هذا المكتب وليتأكد من صلاحيتهم فى فروع الخدمة العسكرية الخاصة كقيادة مجموعة مقاومة ، والتخريب ، والعملاء السريين . وغير ذلك ولنأخذ مثالا يوضح هذا النوع .

يتلخص الاختبار فى إقامة بناء من مواد خشبية بسيطة بقصد اختبار قدرة الشخص على توجيه اثنين من المساعدين فى هذا العمل . ولم يكن الاختبار فى الواقع اختباراً فى البناء وإنمـــا لقياس القدرة على القيادة ، والثبات الانفعالى ، والقدرة على تحمل الاحباط لأن هذين المساعدين كانا من علماء النفس ، وكان العمل الذى كلف به أحدهما دون أن يعرف المختبر ، أن يكون سلوكه سالباً — كسولا ، بل وأن يكون عقبة تعرقل العمل . أما الآخر فعليه أن يكون عدوانياً ، وأن يقدم مقترحات سيئة وأن يعبر عن عدم رضاه وينتقد .

استخبارات الشخصية

لاستخبارات الشخصية ثلاث مميزات هامة أدت إلى الاكثار من استخدامها فهى أولا توفر الجهد والوقت وهى موضوعية وقد أمكن بواسطتها أن تختبر عدداً كبيراً من الأشخاص وذلك بأن نطلب إليهم

أن يجيبوا على عدد من الأسئلة المطبوعة بعمل علامة على الاجابة التى يرغبون فيها . ولهذا تعتبر الاختبارات قليلة التكاليف فى تطبيقها . كما أن موضوعيتها تسهل تصحيحها دون جهد كبير . ونظراً لبساطة تصحيح الاختبار وسهولة تفسير التقديرات التى يحصل عليها الأفراد فإنه يصبح فى الامكان تدريب المعلمين ومن فى مستواهم على تطبيقها وتفسيرها . ولكن هذه المزية تتضمن فى ذاتها عيباً وهو أن هذه التفسيرات البسيطة قد تكون غير صادقة . ومعنى هذا أن سوء استعمال مثل هذه الاختبارات قد ينشأ عن سطحية التفسيرات التى تصدر عن غير الاخصائيين .

ولقد لقيت موضوعية هذا النوع من الاختبارات عند عدد كبير من علماء النفس قبولاً وذلك لرغبتهم فى التخلص من الصعوبات التى تشتمل عليها الطرق الذاتية فى قياس الشخصية . ولما كان الاختبار يتطلب إجابة موضوعية بسيطة فمن الممكن تصحيحه دون أى خطأ من جانب المختبر ، ولا حاجة إلى البحث عن بيانات عن مدى اتفاق المختبرين أو الملاحظين ، وفضلا عن ذلك توفر مثل هذه الاختبارات وقتا لأنها تمكننا من الحصول على عينة عن نواحى متعـــددة من الشخصية والسلوك ، فمن الممكن أن نسأل الشخص فيهـا عن صحته وبيئته وعلاقته بغيره واتجاهاته نحوهم وفكرته عن نفسه وما يساوره من قلق ... إلخ . ويكون اتساق الاستجابات فى مثل هذا الاختبار عادة كبيراً وإن كان من المحتمل أن يكون الشخص كاذباً فى إجابته لأنه يتذكر إجابته عن الأسئلة السابقة أو لرغبته فى أن يكون ثابتاً فيها . يضاف إلى هـذا أن صدق هذه الاختبارات مشكوك فيه أى أن هناك شكاً فى أن معظمها يقيس فى الواقع ما وضع لقياسه بدرجة كافية .

ويميل معظم هذه الاختبارات إلى قياس صفات الشخص السلوكية الظاهرة ولكن هذا لا يزودنا بفهم لدافعية السلوك وأساسه . ويضاف إلى هذا أن من الممكن أن يحصل شخصان على نفس الدرجة فى الاختبار مع أنهما مختلفان فالدرجتان الكليتان قد تنتجان عن نموذجين مختلفين للاجابة مثلا فى اختبار معين قد يجيب (مصطفى) بنعم عن عن العبارات ٢ : ٤ ، ٥ ، ٧ بينما يجيب (رأفت) بنعم عن العبارات ١ ، ٣ ، ٦ ، ٨ وبنتيجة أن كلا منهما يحصل على درجة مقدارها ٤ ، رغم اختلافهما الواضح واستخدام التقديرات الكلية كثيراً ما يخفى النماذج المتميزة .

وثمة عدد من العيوب يتصل بطريقة صياغة اختبارات الشخصية نظرا من جهة الشخص الذى يجيب عنها . وكل عيب من هـــذه العيوب ينقص من صدق هذه الوسيلة ولذلك سنوجز الكلام عنها :

١ — شفافية السؤال : هذه الشفافية تسهل على الشخص أن يعرف ما يهدف إليه الممتحن ويدرك الشخص الإجابة الحسنة من الرديئة ، وهكذا يستطيع أن يبرز الصورة التى يرغب فى إبرازها عن شخصيته فاذا كان راغباً فى وظيفة أو عمل أجاب الإجابات الحسنة ، وإذا كان متمارضا ليتجنب الخدمة العسكرية أجاب عن الاختبار بحيث يبدو مريضاً .

٢ — الاعتمادات على معرفة الشخص لنفسه : إذا جهل الفرد نفسه أو كون رأياً غير صحيح عن نفسه أو عمله فان اجاباته عن الأسئلة لا تقيس شخصيته قياساً صادقا .

٣ — الاختيار الاضطرارى للاستجابة : يجد الفرد أن عليه فى معظم

هذه الاستخبارات أن يجيب على أسئلتها بنعم أو لا أو لا أعرف . أو أن عليه أن يختار إجابة من بين مجموعة الاجابات الثابتة ، ومن السهل أن يرتبك الأشخاص فى مثل هذه المواقف وأن يضيقوا بها ذرعا .

٤ — تطلبها درجة من الثقافة والتعليم : كثيراً ما يفشل الأفراد فى الاجابة عن أسئلة الاختبارات لعجزهم عن فهم كلماتها .

واستخدام مثل هذه الاختبارات مفيد حين تكثر أعداد المختبرين ويقل عدد الخبراء النفسيين كما يحدث أحيانا فى الجيش ، وهى وسيلة قليلة التكاليف لاختيار من يحتاجون إلى عناية فرديه بين آلاف الجنود مثلا ، وليس من شك فى أن انخفاض صدق الاختبار سوف يؤدى إلى اختيار عدد من الناس يظهر من إجاباتهم أنهم مضطربون نفسيا مثلا بينما هم أسوياء ، وسوف يترك عددا آخر لأن إجاباتهم سوية بينما هم شواذ ، ولكن مثل هذا الخطأ يمكن التجاوز عنه نظراً لأن هذه الاختبارات اقتصادية ونظرا لكثرة أعداد المختبرين ، على أن علمـــاء النفس الكلينيكيين لا يحبذون استخدام هذه الاستخبارات وحدها إذ يرون ضرورة استخدام المقابلة الشخصية وغيرها من وسائل القياس .

ويمكن تقسيم الاستخبارات الشخصية إلى مجموعتين :

١ — اختبارات تتناول الاضطرابات النفسية أو مدى توافق الفرد مع بيئته ويقال أن الشخص سىء التوافق إذا كان سلوكه يقلقه إقلاقاً شديداً ، أو يقلق من حوله على هذا النحو العنيف .

ومن أمثلتها مقياس كورنل الشخصية ، وقائمة أيزنك الشخصية .

٢ — اختبارات تتناول السمات الاجتماعية أى السلوك الذى يميز

الفرد فى تفاعله مع الآخرين وكثيراً ما يشار إلى هذه السمات باعتبارها المكون القناعى للشخصية أو ذلك الجانب الذى يبدو للآخرين فى المجتمع وتعتبر المقاييس التى تستهدف قياس السمات الاجتماعية مقاييس تتناول الشخصية السوية ومن أمثلتها .

مقياس التفضيل الشخصى . قائمة الشخصية والبروفيل الشخصى .

قائمة أيزنك للشخصية :

١ — تتكون من صورتين متكافئتين الصورة أ والصورة ب مما يجعل فى الامكان إعادة تطبيق الاختبار بعد معالجة تجريبية .

٢ — يحتوى الاختبار على مقياس للكذب يمكن أن يستخدم للتخلص من الأشخاص الذين لديهم استعداد لاختيـــار الاجابات المستحسنة اجتماعية .

٣ — تقيس الانبساط والانطواء ، ويمكن النظر إلى هذين النمطين على أنهما طرفان لمتغير مستمر واحد يمكن أن يقترب من أى منهما الأشخاص الحقيقيون بدرجة كبيرة أو صغيرة ، والانبساط مشابه لما قدمه لنا كارل يونج وكذلك الانطواء .

٤ — تقيس العصاب ، فكلما ارتفعت الدرجة كان ذلك دالا على العصابية .

تطبيق الاختبار :

يوجد على الاختبار المطبوع تعليمات للمتعلمين يجب أن تقرأ بصوت عال عند تطبيق الاختبار جمعياً . يقرأ الفرد هذه التعليمات قراءة صامتة عند تطبيقه تطبيقاً فردياً ولا ينبغى بأى حال تغيير التعليمات وعند جمع

الاختبار يجب التأكد من أن الفرد أجاب عن كل سؤال فيه : ولا يجوز تفسير الأسئلة أو إعادة صياغتها أو تقديم النصح للمختبر .

التصحيح :

تعطى درجة لكل إجابة تتطابق مع ما يأتي :

المفتاح للصورتين (ا ، ب)

مقياس الكذب (ك) : ٦ نعم ١٢لا ١٨لا ٢٤ نعم ٣٠لا
٣٦نعم ٤٢لا ٤٨لا ٥٤لا

الانبساط (م) : ١ نعم ٣ نعم ٥ لا ٨ نعم ١٠نعم
١٢نعم ١٥لا ١٧نعم ٢٠لا ٢٢نعم
٢٥نعم ٢٧نعم ٢٩لا ٣٢لا ٣٤لا
٣٧لا ٣٩نعم ٤١لا ٤٤نعم ٤٦نعم
٤٩نعم ٥١لا ٥٣نعم ٥٦نعم

العصابية (ع) : ٢ نعم ٤ نعم ٧ نعم ٩ نعم ١١نعم
١٤نعم ١٦نعم ١٩نعم ٢١نعم ٢٣نعم
٢٦نعم ٢٨نعم ٣١نعم ٣٣نعم ٣٥نعم
٣٨نعم ٤٠نعم ٤٣نعم ٤٥نعم ٤٧نعم
٥٠نعم ٥٢نعم ٥٥نعم ٥٧نعم

(ب) تتألف هذه العينة من ٨٠ من حملة المؤهلات الفنية الصناعية المتوسطة . ومتوسط أعمار أفرادها ٧٤ر٢٣ سنة بانحراف معياري مقداره

= ٢٫٠٢ وفيما يلى الدرجات الخام المستقاة من هذه العينة وقد طبق الصورة ا والصورة ب من قائمة إيزنك للشخصية على أفراد هذه العينة الذين تقدموا لشغل وظيفة كهربائيين لشركة الملاحة البحرية .

والجدول التالى يبين الدرجات الخام الكلية ومقابلاتها المئوية الدرجة م ، ع ، ك .

جدول (١٢١)

جدول يبين الدرجات الخام ومقابلاتها المئوية لعينة من حملة الدبلومات المتوسطة الصناعية

الدرجة الخام	المقابل المئوى م	ع	ك	الدرجة الخام	المقابل المئوى م	ع	ك
٤		١		٢٣	٥٤	٧٩	
٥		٢	١	٢٤	٧١	٨٥	
٦		٣	٢	٢٥	٨٠	٨٨	
٧		٤	٣	٢٦	٨٣	٩٠	
٨		٥	١٠	٢٧	٨٦	٩٤	
٩		٩	١٨	٢٨	٩٣	٩٥	
١٠		١٥	٢٠	٢٩	٩٥	٩٦	
١١		١٨	٢٩	٣٠	٩٧	٩٧	
١٢		٢٦	٣٨	٣١	٩٨	٩٨	
١٣		٣٣	٦١	٣٢	٩٩	٩٨	
١٤	١	٤٥	٧١	٣٣		٩٩	
١٥	٣	٥٠	٨٤	٣٩		٩٩	
١٦	٧	٦١	٩٢				
١٧	٩	٦٣	٩٦				
١٨	٢٤	٦٥	٩٩				
١٩	١٩	٦٩					
٢٠	٢٦	٧٣					
٢١	٣٩	٧٦					
٢٢	٤٥	٦٩					

التجربة الحادية والعشرون

الغرض من التجربة :

(ا) أن تتاح للطالب خبرة بالمقاييس التى تقيس توافق الشخصية .

(ب) أن يقوم بتصحيح الاختبار بنفسه :

(ج) أن يحسب معامل الارتباط بين نتائج مجموعته على الصورة (ا) والصورة (ب) فى المتغيرين الأساسيين الذين يقيسهما الاختبار وهما (ع)(م).

(د) أن يستخرج الفرد درجته المعيارية مستخدما المعايير المناسبة ويفسر هذه النتيجة .

الطريقة : يتم تطبيق الاختبار وتصحيحه وتفسير نتائجه فى ضوء ماهو وارد فى كراسة تعليمات الاختبار .

مقياس التفضيل الشخصى :

هذا الاختبار أعد صورته العربية جابر عبد الحميد ووضعه فى الأصل ألن ادواردز ، ويزود الباحث بتقدير سريع ومريح لعدد من متغيرات الشخصية السوية مستقل كل منها عن الآخر نسبياً . وتهدف عناصر الاختبار إلى تقدير عدد من الحاجات النفسية التى حددها مورى وزملاؤه الباحثون ، وأطلق على هذه الحاجات الألفاظ التى استخدمها مورى وهى :

١ — التحصيل Achievement : أن ينجز الفرد الأعمال ذات الأهمية ، وأن يبذل أقصى جهد فيما يقوم به من عمل ، وأن يقدر على عمل الأشياء على نحو أفضل من الآخرين .

٢ — الخضوع Deference : أن يخضع لقيادة الآخرين ويفضل أحكامهم ومقترحاتهم .

٣ — النظام Order : أن يرتب الفرد عمله وحياته الشخصية .

٤ — الاستعراض Exhibition : أن يتكلم ببراعة ليحدث أثراً حسناً عند الآخرين وليكون مركز انتباههم .

٥ — الاستقلال Autonomy : أن يعمل دون اعتبار لآراء الآخرين .

٦ — التواد Affiliation : أن يكون صداقات قوية كثيرة وأن يشارك الآخرين في الخبرة .

٧ — تأمل الذات Intraception : أن يلاحظ سلوكه ويحلله كما يلاحظ سلوك الآخرين ويحلله .

٨ — المعاضدة Sucorance : أن يحصل على تشجيع الآخرين ومشاركتهم الوجدانية عندما يتعرض لاكتئاب أو إيذاء .

٩ — السيطرة Dominance : أن يقود ويتخذ القرارات ويؤثر في الآخرين ويوجههم .

١٠ — لوم الذات Abasement : أن يتقبل اللوم عندما تسوء الأمور ، وأن يشعر بالأثم عندما يخطيء .

١١ — العطف Nurturance : أن يكرم الآخرين عندما يقعون في مشكلة ويشاركهم وجدانيا .

١٢ — التغيير Change : أن يبحث عن خبرات جديدة ومعارف جديدة .

١٣ — التحمل Endurance : أن يستمر في العمل حتى ينجزه ويتمه .

١٤ — الجنسية الغيرية Hetrosexuality : أن يميل إلى أفراد الجنس الآخر وأن يهتم بموضوع الجنس .

١٥ — العدوان Aggression أن يظهر الغضب وينتقد الآخرين علنا .

ويزودنا الاختبار بدرجة تدل على اتساق الاختبار، وثبات البروفيل. ولقد عمد ادواردز واضع الاختبار إلى انقاص تأثير الاستحسان الاجتماعي في الإجابة وذلك بوضع عبارتين في كل عنصر من عناصر الاختبار متساويين من حيث الاستحسان، وبحيث يكون اختيار أحداهما دون الأخرى ناتجا عن صدقها في التعبير عن الشخصية وليس لاستحسانها.

وتتكون الأداة من ٢١٠ زوجا من العبارات على المفحوص أن يختار عبارة من كل زوج لأنها تنطبق على شخصيته أكثر من الأخرى. وتهدف الأداة إلى تقدير القوة النسبية للخمسة عشرة متغيراً.

وهناك من الأدلة مايدعم صدق الاختبار فقد حسب معامل الارتباط بين تقدير الذات وتقدير الزملاء في المتغيرات التي يقيسها الاختبار كما حسب الارتباط بين متغيرات هذا المقياس والمتغيرات التي تقيسها مقاييس متصلة به نظريا كمقياس القلق وتشير هذه الدراسات إلى أن صدق الاختبار لا بأس به وثبات الاختبار لا بأس به فقد حسب بطريقة إعادة الاختبار على ٨٩ طالباً من طلاب الجامعة فتراوح بين ٧٤ر٠، ٨٨ر٠. أما عن ثبات الاختبار في العربية فقد تبين أنه يتراوح بين ٣٤ر٠، ٧٧ر٠ محسوبا بطريقة التنصيف للمتغيرات الخمسة عشر.

وقد أستخدم المؤلف هذه الأداة في دراسة مقارنة بين مدرسي المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية ونظرائهم من الأمريكيين وظهر من المقارنة بعض الفروق في الحاجات النفسية توقعها الباحث لاختلاف في الثقافتين. كما درس أربع مجموعات من طلاب وطالبات دار المعلمين ببغداد، ومعلمي ومعلمات المدارس الإبتدائية ممن أمضوا فترة كبيرة في التعليم الإبتدائي فلاحظ أن الفروق الموجودة في الحاجات النفسية والتي وجدت بين الطلاب

والطالبات قد تناقصت بعد مضى فترة من الخدمة فى نفس المهنة مما قد يدل على تأثير المهنة فى تشكيل الحاجات النفسية .

ويمكن أن يفيد هذا الاختبار فى التوجيه العلمى والمهنى لطلاب الجامعة، إذ من الممكن مناقشة القوة النسبية لهذه المتغيرات وذلك بترتيب درجات الفرد فيها . وبمقارنة درجاته بدرجات عينة من جنسه باستخدام المئويات. إذ يؤدى مثل هذا الإجراء إلى التقليل من اتخاذ الطالب موقفاً دفاعيا ، وييسر اندماجه فى مناقشة مثمرة للأهداف التعليمية والمهنية المختلفة .

والاختبار له ورقة إجابة منفصلة ، وطريقة للتصحيح ويمكن التثبت من ثبات الإجابة واستبعاد غير المتسقين فى إجاباتهم .

جدول (٢ر١٢) معايير مئوية لمقياس التفضيل الشخصى لمدرسى المرحلة الثانوية فى مصر (ن = ٢٠٠)

الدرجة	التحصيل	الخضوع	النظام	الاستعراض	الاستقلال	التواد	التأمل	المعاضدة	السيطرة	لوم الذات	العطف	التغيير	التحمل	الجنس	العدوان	الدرجة
٢٨											٩٩		٩٩			٢٨
٢٧									٩٩				٩٨	٩٩		٢٧
٢٦	٩٩				٩٩				٩٨		٩٨	٩٩	٩٧			٢٦
٢٥	٩٨		٩٩		٩٨		٩٩		٩٦		٩٧		٩٣			٢٥
٢٤	٩٧		٩٨			٩٩	٩٨		٩١	٩٩	٩٥	٩٨	٩٠			٢٤
٢٣	٩٤		٩٧		٩٧	٩٨	٩٧		٨٧	٩٨	٩٣	٩٧	٨٢	٩٨	٩٩	٢٣
٢٢	٨٨		٩٥			٩٧	٩٦	٩٩	٨١	٩٧	٩٠	٩٦	٧٢	٩٦	٩٦	٢٢
٢١	٨٣		٩١		٩٦	٩٤	٩٥	٩٨	٧٥	٩٥	٨٥	٩٢	٦٩	٩٤	٩٤	٢١
٢٠	٧٥	٩٩	٨٨	٩٩	٩٥	٩١	٩١	٩٧	٦٨	٩٣	٧٨	٨٦	٦٢	٩٣	٩١	٢٠
١٩	٦٨	٩٥	٨٠	٩٨	٩٢	٨٧	٨٦	٩٦	٥٨	٨٩	٦٩	٨٥	٥٨	٩١	٨٨	١٩
١٨	٥٩	٩١	٧٥	٩٧	٨٨	٧٨	٨٠	٩٣	٥٠	٨٦	٥٨	٧٦	٥١	٧٩	٨٣	١٨

١٧	٤٩	٨٦	٧١	٩٣	٨٣	٦٨	٧٠	٨٨	٤١	٨٠	٤٥	٦٨	٤٤	٨٥	٧٦	١٧
١٦	٣٦	٧٩	٦٤	٨٨	٧٧	٦٤	٦١	٨٤	٣٣	٧٤	٣٦	٥٧	٣٦	٨٢	٧٠	١٦
١٥	٢٣	٦٨	٥٣	٨٣	٦٤	٥٣	٥٠	٧٨	٢٥	٦٤	٣١	٤٧	٢٨	٧٥	٦٤	١٥
١٤	١٧	٥٤	٤٦	٧٧	٥٥	٤٤	٣٨	٧٠	١٨	٥٨	٢٤	٣٨	٢٢	٧٠	٥٦	١٤
١٣	١١	٤٦	٣٦	٦٨	٤٠	٢٦	٣١	٦٣	١٣	٤٩	١٥	٢٨	١٧	٦٤	٤٤	١٣
١٢	٦	٣٢	٢٨	٦١	٣١	٢٤	٢٣	٥٦	٩	٣٨	١٢	٢٤	١٢	٥٥	٣١	١٢
١١	٣	٢٣	٢٣	٥٢	٢١	١٨	١٦	٤٩	٥	٣٠	٩	١٦	٦	٤٩	٢٤	١١
١٠	٢	١٥	١٦	٣٨	١٤	١٣	١١	٤٢	٢	٢٤	٥	١٠	٥	٤٢	١٧	١٠
٩	١	١٢	١٣	٣٠	٩	٩	٦	٣٣	١	١٥	٤	٨	٢	٣٨	١١	٩
٨		٨	٩	١٩	٤	٦	٤	٢٦		١٠	٣	٧	١	٣٣	٩	٨
٧		٥	٥	١٣	٣	٤	٣	١٩		٦	٢	٥		٣٠	٤	٧
٦		٣	٤	٨	٢	٣	٢	١٣		٤	١	٣		٢٣	٢	٦
٥		٢	٣	٤	١	٢	١	٧		٢		٢		١٩	١	٥
٤		١	٢	٢		١		٤		١		١		١٦		٤
٣			١	١				٢						٩		٣
٢								١						٣		٢
١														١		١
صفر																صفر

جدول (٣ر١٢) معايير مئوية لمقياس التفضيل الشخصى لمدرسات المرحلة الثانوية فى مصر (ن = ٢٠٠)

الدرجة	التحصيل	الخضوع	النظام	الاستعراض	الاستقلال	التودد	التأمل	المعاضدة	السيطرة	لوم الذات	العطف	التغيير	التحمل	الجنس	العدوان	الدرجة
٢٨																٢٨
٢٧											٩٩		٩٩			٢٧
٢٦			٩٩								٩٨					٢٦
٢٥						٩٩			٩٩		٩٦		٩٨			٢٥
٢٤			٩٨				٩٩	٩٩	٩٨	٩٩	٩٢	٩٩	٩٧			٢٤
٢٣	٩٩		٩٧		٩٩		٩٨		٩٦	٩٨	٩٠		٩٤	٩٩	٩٩	٢٣
٢٢	٩٧		٩٦			٩٨	٩٤		٩٥	٩٧	٨٥	٩٨	٨٧			٢٢
٢١	٩٦		٩٥		٩٨	٩٧	٨٨	٩٨	٩٠	٩٣	٧٦	٩٧	٨٢	٩٨	٩٨	٢١
٢٠	٩٢	٩٩	٨٩		٩٧	٩٥	٨٤	٩٧	٨٦	٩٢	٦٣	٩١	٧٤	٩٧	٩٧	٢٠
١٩	٨٨	٩٨	٨٦	٩٩	٩٦	٩٠	٧٧	٩٦	٨٢	٨٨	٥٤	٨٧	٦٥	٩٦	٩٥	١٩
١٨	٧٩	٩٧	٨٣	٩٨	٩٥	٨٥	٧٣	٩٠	٧٧	٨٢	٤٥	٧٧	٥٨	٩٥	٨٩	١٨
١٧	٦٨	٩٤	٧٣	٩٧	٩٤	٧٨	٦٥	٨٨	٦٦	٧٨	٣٥	٦٧	٥٠	٩٤	٨٢	١٧

التجربة الثانية والعشرون

على الطالب أن يجيب عن هذا الاختبار ويصححه ويفسر نتائجه ويفحص ثباته وصدقه ويقارن نتائج مجموعته بنتائج غيرها من المجموعات التي تتوافر بياناتها في معمل علم النفس .

قائمة الشخصية

الخصائص العامة للمقياس :

قائمة الشخصية هذه وضعها في الأصل ل . ف جوردن Leonard V. Gordon بعنوان Gordon Personal Inventory وقام باقتباسها وإعدادها فؤاد أبو حطب جابر عبد الحميد . وهو تعطي قياساً سريعاً وملائماً لأربع سمات من سمات الشخصية لها أهميتها في توافق الأشخاص الأسوياء في المواقف الاجتماعية والتربوية والصناعية ، وهذه السمات هي :

(ا) الحرص (ب) التفكير الأصيل (جـ) العلاقات الشخصية . (د) الحيوية . ويمكن أن تستخدم هذه القائمة في المدارس الثانوية وفي الكليات والمعاهد العليا ومع جماعات الراشدين في المجال الصناعي وغيره من المجالات .

والمعالم الأساسية لهذه القائمة تحصلة دراسات كثيرة استخدمت منهج التحليل العاملي . كما أنها تستخدم طريقة « الإختيار الاجباري » . وقد تطورت الصورة النهائية القائمة التي ظهرت في عام ١٩٦٣ من عديد من التحليلات العاملية المبكرة ومن تجارب استطلاعية كثيرة ؛ ومن تعديلات متكررة أدخلت على المحتوى .

وتتكون القائمة من ٢٠ مجموعة من العبارات الوصفية ، وتشتمل كل مجموعة منها على أربع عبارات (ولذلك سميت رباعية) وتمثل كل رباعية سمة من سمات الشخصية الأربع ا ، ب ، ج ، د حيث يدل الرمز (ا) على سمة الحرص ، والرمز (ب) على سمة التفكير الأصيل ، والرمز (ج) على سمة العلاقات الشخصية ، والرمز (د) على سمة الحيوية . كما احتوت كل رباعية على عبارتين أو مفردتين يعتبرهما الأشخاص العاديون متساويين في قيمة التفضيل التالى ، وعبارتين أو مفردتين يعتبرونهما متساويين فى قيمة التفضيل المنخفض .

والمطلوب من المفحوص أن يضع علامة (×) أمام عبارة واحدة من العبارات الوصفية فى كل رباعية باعتبارها تنطبق عليه اكثر من غيرها من الصفات الثلاث الأخرى . كما يضع نفس العلامة (×) أمام عبارة واحدة أخرى فى نفس الرباعية باعتبارها تنطبق عليه أقل من العبارتين الأخريين . وعلى ذلك فان أسلوب الاختيار الإجبارى يجعل الأفراد يرتبون السمات الأربع التى تقيسها القائمة . فالمفحوص لا يستطيع أن يستجيب استجابات قبول للعبارات الأربع - فى كل رباعية - كما يحدث فى وسائل التقرير الذاتى العادية . ومن المعتقد أن هذا الأسلوب أقل تعرضا للتشويه من الاستخبارات التقليدية حين يسعى المفحوص لكى يعطى انطباعا جيدا عن ذاته .

ولهذه القائمة عدة مميزات كسهولة التطبيق والتصحيح والتفسير . ويمكن تطبيقها ذاتيا . وفى المستطاع يمكن للمفحوص أن ينتهى من الاستجابات لها فى فترة من ١٠ دقائق إلى ١٥ دقيقة ، ويمكن الحصول على درجة المفحوص فى كل سمة بسرعة باستخدام مفتاح التصحيح .

وفى هذه القائمة يمثل كل سمة من السمات الأربع ٢٠ عبارة أو عنصرا، وهذه العناصر العشرون تمثل مقياس تلك السمة . وتصحح السمات تصحيحا مستقلا بحيث تعطى نقطة لكل علامة تظهر خلال مفتاح التصحيح المثقب . وبالطبع فان هذه الطريقة فى التصحيح تجعل أقصى درجة محتملة فى كل مقياس (أي بالنسبة لكل سمة من سمات الشخصية) مقدارها ٤٠ نقطة .

معنى الدرجات الأربع فى المقياس :

تفسر الدرجات المرتفعة والمنخفضة فى كل مقياس من المقاييس الأربعة فى قائمة الشخصية على النحو الآتى :

الحرص (ا) Cautiousnes : يحصل على درجة عالية فى هذا المقياس الأفراد الذين على قدر كبير من الحرص والحذر ، أى أولئك الذين يتأملون الأمور قبل اتخاذ القرارات ، ولايحبون اغتنام الفرص او الإقدام على المغامرة . أما أولئك الذين يتميزون بالاندفاع والعمل عفو الخاطر ، أو يتخذون قرارات سريعة . أو مفاجئة ، أو يتمتعون باغتنام الفرص وينشدون الاستمتاع فإنهم يحصلون على درجات منخفضة فى هذا المقياس .

التفكير الأصيل (ب) Orignal thinking : الأفراد الذين يحصلون على درجات عاليةفى هذا المقياس هم أولئك الذين يحبون حل المشكلات الصعبة ولديهم حب الاستطلاع العقلى ويستمتعون بالمسائل والمناقشات التى تستثير الأفكار، ويحبون التفكير فى الأفكار الجديدة . أما أولئك الذين لايحبون حل المشكلات الصعبة أو المعقدة ولايهتمون باكتساب

المعارف . ولا يحبون المسائل والمناقشات التى تستثير الذهن يحصلون على درجات منخفضة

العلاقات الشخصية (ج) Personal relations : الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى هذا المقياس هم أولئك الذين لديهم ثقة كبيرة فى الناس ، ويتميزون بالتسامح والصبر والفهم . أما الذين يحصلون على درجات منخفضة فتعوزهم الثقة فى الناس، ولديهم ميل لنقد الآخرين ، ويشعرون بالضيق والتوتر مما يفعله الغير .

الحيوية (د) Vigor : الدرجة المرتفعة فى هـــذا المقياس تميز الأشخاص الذين لديهم قدر كبير من الحيوية والنشاط والطاقة . والذين يحبون العمل ويتحركون بسرعة ، ولديهم قدرة على الإنجاز أكثر من الأشخاص العاديين أما الدرجة المنخفضة فترتبط بانخفاض مستوى الحيوية أو الطاقة وتدل على أن الشخص يفضل العمل بمعدل بطىء ، ولديه ميل للتعب السريع ويكون أقل من المتوسط فى إنتاجه .

التجربة الثالثة والعشرون

١ — الإجابة عن البروفيل الشخصى ، وكذلك قائمة الشخصية .

٢ — تصحيح إجابته وتحويل درجاته إلى درجات معيارية .

٣ — المقارنة بين نتائج مجموعته ونتائج المجموعات الأخرى التى تتوافر بياناتها فى معمل علم النفس .

البروفيل الشخصى

البروفيل الشخصى هو مقياس للشخصية وضعه فى الأصل ل . ف .

جوردون Leonard V. Gordon بعنوان Gordon Personal Proile وقام باقتباسه وإعداده جابر عبد الحميد، وفؤاد أبو حطب .

ويزودنا هذا الإختبار بقياس لأربعة جوانب للشخصية لها أهميتها فى الأعمال اليومية بالنسبة للشخص السوى وهى : (ا) السيطرة و (ب) المسئولية و (ج) الاتزان الانفعالى و (د) الاجتماعية . وهذه الجوانب الأربع مستقلة نسبياً وهى سمات ذات أهمية سيكولوجية اتضحت أهميتها فى تحديد توافق الفرد وفاعليته فى كثير من المواقف الاجتماعية والتربوية والصناعية . والمقياس مناسب للاستخدام مع طلاب المدرسة الثانوية والجامعة ومـــع جماعات الراشدين فى مجال الصناعة وفى غيرها من المجالات .

ويتكون البروفيل من ١٨ مجموعة من العبارات الوصفية تشتمل كل مجموعة على أربع عبارات وتمثل كل عبارة إحدى سمات الشخصية الأربع A.R.E.S. جملتان من الأربعة تتشابهان من حيث أن لها قيمة تفضيلية عالية ، أى أن الأفراد العاديين يعتبرونهما متساويتين فى الاشتهائيـة الاجتماعية ، والجملتان الأخريان متساويتان فى القيمة التفصيلية المنخفضة .

ويطلب من المفحوص أن يضع علامة على جملة من الجمل الأربع باعتبارها تشبهه بأكبر درجة وعلى جملة أخرى باعتبارها تشبهه بأقل درجة وبناء على ذلك فإن هذا الأسلوب من الاختيار الإجبارى يتيح للأفراد أن يرتبوا الجمل الأربعة فى ثلاث رتب . وهم لا يستطيعون أن يستجيبوا استجابة قبول لجميع العبارات كما يحدث فى مقاييس التقرير

الذاتى المألوفة ويترتب على هذا التنظيم أن البروفيل بالمقارنة بالاستخبارات التقليدية أقل قابلية للتشويه من قبل الأفراد الذين يحاولون أن يعطوا صورة طيبة عن أنفسهم .

والصفات الأساسية للبروفيل ناتجة من تطويره على أساس من التحليل العلمى واستخدام أسلوب الاختيار الإجبارى . ولقد تطورت صورته النهائية نتيجة للتحليل العاملى ولتجربته واستخدامه المتكرر ولمراجعة محتواه .

والبروفيل له كفاءة عالية من حيث الوقت والجهود المطلوب لتطبيقه وتصحيحه وهو فى الحقيقة ليس له وقت محدد للإجابة ويجيب عنه الفرد دون حاجة إلى إرشادات وتوجيهات وفى العادة يستطيع المجيب أن يتم الإجابة عنه فى فتره من ٧ دقائق إلى ١٥ دقيقة .

والعناصر الثمانية عشر التى يتكون منها مقياس كل سمة تشكل أوتكون مقياس كل سمة . وتصحيح المقاييس الأربع تصحيحاً منفصلا ، بنفس الطريقة التى سبق بيانها فى الاختبار السابق . وباتباع هذا النظام من أنظمة التصحيح يكون أقصى تقدير ممكن على كل مقياس (سمة شخصية) ٣٦ نقطة .

معنى الدرجات الأربع فى المقياس :

تفسر الدرجات المرتفعة والمنخفضة على كل مقياس من مقاييس البروفيل الشخصى على النحو الآتى :

السيطرة (أ) Ascandancy يحصل الأفراد المسيطرون لغوياً ،

والذين يتخذون دوراً ناشطاً فى الجماعة ، والواثقون من أنفسهم فى علاقاتهم بالآخرين ، والذين يميلون إلى اتخاذ القرارات مستقلين عن غيرهم ، يحصل هؤلاء على درجة عالية على هـــذا المقياس . أما الذين يقومون بدور سلبى فى الجماعة والذين ينصتون أكثر مما يتكلمون ومن لديهم نقص فى الثقة بالذات ، والذين يدعون الآخرين يأخذون الدور القيادى والذين يعتمدون على الآخرين بشكل واضح فى التماس النصيحة فإنهم فى العادة يحصلون على درجة منخفضة .

(ب) المسئولية Responsibility أن الأفراد الذين يقدرون على الإستمرار فى أى عمل يكلفون به ، والمثابرون والمصممون والذين يمكن الاعتماد عليهم يحصلون على درجة عالية على هذا المقياس . أما الأفراد العاجزون عن الإستمرار فى العمل الذى لا يميلون إليه ، والذين يميلون إلى التقلب أو إلى عدم القيام بمسئولياتهم فإنهم يحصلون على درجات منخفضة .

(جـ) الاتزان الانفعالى Emotional Stability يحصل الأفراد المتزنون انفعالياً عادة على درجات عالية على هـذا المقياس . وهم عادة بمنأى عن القلق والتوتر العصبى . وترتبط الدرجات المنخفضة بالقلق الشديد والحساسية الزائدة والعصبية ، وعدم تحمل الإحباط . وبصفة عامة تدل الدرجة المنخفضة على اتزان انفعالى ضعيف .

(د) الاجتماعية Sociability يحصل الأفراد الاجتماعيون على درجة عالية على هذا المقياس ولا يحبون مخالفة الناس وتدل الدرجات المنخفضة على نقص فى هـــذه النواحى وفى الحالات المتطرفة نجد تجنباً فعلياً للعلاقات الاجتماعية .

الافتراضات التى تستند إليها استخبارات الشخصية :

يبدأ أى أسلوب يهدف إلى قياس بعض جوانب الشخصية من افتراضات معينة عن علاقة هذا الجانب المقيس بالسلوك الفعلى الملاحظ. وعلى هذا ، نجد أن الاستجابات تستند إلى افتراضات عن العلاقة بين السمة المسلم بها ، والإجابة عن الأسئلة التى يقوم بها الشخص كتعبير عن نفسه .

السمات المشتركة :

تفترض جميع أساليب القياس التى تستخدم للقيام بمقارنات كمية بين الأفراد، وجود سمات مشتركة . وتفترض أن السمات المشتركة هى تكوينات مشابهة فى جميع الشخصيات ، يمكن قياسها بنفس الوحدات ، وعلى هذا يفترض أن الثبات الانفعالى والقلق والاكتفاء الذاتى وحسن العشرة وغيرها مشتركة عند جميع أفراد العينة أو العينات التى ندرسها ، ولذا فى الإمكان القيام بمقارنة فرد بآخر أو بعينة أو عينة بأخرى فى سمة أو أكثر من السمات التى تقيسها الاختبارات .

الطبيعة الكمية للسمات :

تفترض معظم أدوات قياس الشخصية أنه يمكن تقدير السمات كمياً ، وذلك بإضافة وجمع العلامات الدالة على السمة ، مثلا ، قد يحتوى مقياس معين على ٥٥ عبارة (مقياس توهم المرض فى اختبار الشخصية المتعدد الأوجه) فيجيب س من الأشخاص ١١ إجابة على نسق المتوهمين المرض، ويجيب ص من الأشخاص على ١١ سؤالا آخر إجابة المصابين بهذا

الاضطراب . فنقول أن س ، ص متساويان فى هذا المتغير . ويمكن القول أنهما متشابهان فى هذه الناحية من نواحى الشخصية على الرغم من أن الأسئلة التى أجاب كل منهما عنها ليست واحدة . ويفترض هذا المنهج أن هذه العبارات أو الأسئلة متساوية وأن السمة عبارة عن مقدار كمى من أفعال معينة ، وأن هذه الأفعال لها دلالة تشخيصية متساوية بالنسبة لهذه السمة ، ويرفض نقاد منهج الاستخبار هذه النظرة ، والواقع أن الدارس سيجد صعوبة فى استبعاد هذا المنهج حتى عند استخدام اختبارات إسقاطية .

علاقة الإجابة بالنمط الداخلى للشخصية :

يفترض واضعو الاستخبارات أن هناك علاقة موثوق بها بين الإجابة عن الأسئلة ، ووجود نمط داخلى للشخصية غير معروف هو السمة الحقيقية ولا يعنى هذا بالضرورة أن نفترض أن الشخص عند الإجابة عن مثل هذه الأسئلة يعطى وصفاً دقيقاً لنفسه . فعنصر مثل : لا يمكن أن أكذب تحت أى الظروف ، لا يفسر على أن لدى الفرد شخصية صادقة ، وإنما يصحح على أساس رغبة الفرد فى أحداث انطباع جيد عند الآخرين ، وإنكار وجود خصائص غير مرغوب فيها . وعلى هذا يفترض علماء النفس علاقة يمكن التنبؤ بها بين الاستجابة والنمط الداخلى للشخصية وقد لا تكون بالضرورة تلك العلاقة التى تبدو فى المحتوى الظاهر للعنصر .

تقويم استخبارات وصف الذات :

الثبات : هذه الاستخبارات أقل ثباتاً من اختبارات الذكاء والقدرات العقلية والتحصيل والميول والاتجاهات ، ولو أن هناك بعض الاستثناءات لهذا التعميم وتتراوح معاملات ثبات أفضل هذه الأدوات بين ٧٥ر٠ ، ٨٥ر٠ .

الصدق : كثيراً ما تكون العلاقة بين عنصر الاستخبار والسمة المقيسة واضحة بحيث يسهل إثبات صدق الاستخبار ، وكثيراً ما يكون الصدق الظاهر ضاراً ذلك أن الأسئلة الشفافة عرضة للتزييف نتيجة لتأثير الاستحسان الاجتماعى والاختبارات التى تقيس التوافق النفسى وعدم التوافق يمكن إثبات صدقها بإيجاد معامل الارتباط بين نتائجها والتشخيص الإكلينيكى ولكن اختبارات السمات الاجتماعية أى التى تقيس خصائص الشخصية السوية فى موقف أصعب فى هذه الناحية .

المراجع :

1 — L. J. Crondach, Essentials of Psychological Testing, per &atH Row, N. Y., 1961.

٢ — يوسف محمود الشيخ وجابر عبد الحميد جابر سيكولوجية الفروق الفردية — دار النهضة العربية ١٩٦٤ .



الفصل الثالث عشر

التوافق

يواجه الناس فى حياتهم مشكلات تدفعهم إلى البحث عن التوافق فى حياتهم . فلابد للطالب الذى يلتحق بالجامعة من أن يتوافق مع حياته الجديدة . وفقدان الأب لأحد أطفاله يتطلب منه أن يتوافق مع هذه الخسارة ، والمراهق لابد أن يتوافق مع مايحدث من تغيرات فى نموه الجسمى والانفعالى والعقلى لما لهذه التغيرات من تأثير فى علاقته مع البيئة التى تحيط به .

ويمكن أن نعرف التوافق بأنه تفاعل بين سلوك الفرد والظروف البيئية بما فى ذلك الظروف التى تنبعث من داخل الفرد . فما يحدث من تفاعل بين سلوك الفرد وحاجة من حاجاته الفسيولوجية كالجوع ما هو إلا نوع من التكيف أو التوافق ، ويشتمل هذا التعريف أيضاً على توافق الأنماط السلوكية مع الدوافع الاجتماعية ودوافع الذات عند الفرد فى علاقتها مع الظروف البيئية المتآنية .

ومعالجة موضوع التوافق تتطلب أن نتناول بالعرض مصطلحين آخرين هما الأحباط frustration والصراع Conflict ويستخدم مصطلح احباط لوصف أكثر حالات التفاعل غير المتوافق شيوعاً . ويعتبر الصراع حالة خاصة من حالات الاحباط وهو مشكلة من المشكلات الهامة التى تواجه الفرد فى حياته . وهاتان الحالتان (الأحباط والصراع) وما يترتب عليهما من نتائج تدفعان على القيام بأنواع من السلوك التوافقى تخفف من هذه الظروف ولو تخفيفاً مؤقتا .

الاحبــــاط

الاحباط هو إعاقة أو تعطيل نشاط يسعى لتحقيق هدف . ومن أمثلته الذهاب للاستماع لمحاضرة هامة فى الساعة العاشرة لتجد أنها ألغيت . أو الحصول على ٩٩ درجة من مائتين ويتطلب النجاح والتخرج مائة درجة .

مصادر الأحباط :

١ — العوائق المادية : قد تكون العوائق التى تمنعك من الوصول إلى هدفك بابا مغلقاً ، أو موتوراً معطلا للسيارة لم تستطع إدارته . وعلى الرغم من كثرة هذه المحبطات إلا أنها لاتؤدى إلى صعوبات فى التوافق ذلك أنه من السهل التغلب على العوائق المادية أو الدوران حولها . ويتطلب الحل عادة استجابة مختلفة وليس تغيراً فى سلوك الفرد ككل باعتباره سلوكا مدفوعا نحو تحقيق هدف معين .

٢ — نواحى القصور الشخصية : كأن يحصل طالب فى الثانوية العامة على مجموع أقل مما يمكنه من الالتحاق بكلية الطب وهو راغب فى ذلك . أو أن يرسب فى اختبارات اللياقة البدنية لكلية عسكرية وهو يرغب فى الالتحاق بها . وهذه العوائق تتطلب من الفرد أن يغير توجيه سلوكه . إذ لا يمكن فى مثل هذه الحالات تحقيق الهدف ولا بد للفرد من أن يغير دوافعه ورغباته ، أو يبحث عن هدف بديل . أن إعادة تقويم الهدف فى ضوء تعرف الفرد عن خصائصه وامكانياته الشخصية بصورة واقعية كثيرا ما يؤدى إلى نقص فى الأحباط .

٣ — الصراع بين رغبتين أو دافعين أو أكثر فى وقت واحد مصدر

للاحباط فى حالات كثيرة يصعب استبعاده . والعلاقات المعقدة بين الأهداف التى لايمكن تحقيقها فى نفس الوقت أو التى تؤدى إلى نتائج متصارعة هو القاعدة وليس الاستثناء فى حياتنا اليومية .

أنواع الاستجابة للاحباط :

١ — العدوان : يلجأ بعض الأشخاص عندما يتعرضون للاحباط إلى العدوان وقد تكون الاستجابة العدوانية مباشرة ومن أمثلة ذلك أن يرفس الشخص الباب الذى يستعصى على الفتح وقد تكون الاستجابة العدوانية مزاحة كأن يرفس هذا الشخص قطة مارة بدلا من رفسه للباب. والعدوان بالإزاحة فى المواقف الاجتماعية أقل خطورة من العدوان المباشر . فإذا وجه الشخص العدوان نحو من يحول دون تحقيق دوافعه فان هذا يؤدى إلى تفاقم الموقف اجتماعيا أما لو تحول العدوان نحو شخص أقل أهمية فان ذلك لن يزيد الموقف سوءا . فمن الأفضل للرجل عادة أن يصيح فى وجه زوجته أو أبنائه عن صياحه فى وجه رئيسه الذى يرفض ترقيته .

٢ — النكوص : يستجيب بعض الأشخاص لظروف الإحباط باستجابات بدائية تنتمى إلى مرحلة سابقة من مراحل نموهم ومن الدراسات الكلاسيكية فى هذا المجال الدراسة التى قام بها « باركر وديمبو وليفين » فى هذه الدراسة اختيرت عينة من الأطفال تركوا ليلعبوا بلعب عادية ولوحظ مستوى سلوكهم ، ثم أزيح ستار فى غرفة اللعب ليكشف عن حائل زجاجى يرون من خلاله لعبا جذابة فى حجرة مجاورة. وجاهدوا محاولين الوصول إليها ولكنهم أخفقوا ثم أسدل الستار . وسجل الباحثون أحاديث الأطفال فى لعبهم قبل أن يروا اللعب الجذابة وبعد

أن رأوها. كما درست رسوماتهم وحدد مستوى لعبهم اجتماعيا فى الحالتين .

وقد لوحظ أن مستوى نشاط الأطفال بعد الإحباط قد انخفض وظهر النكوص فى سلوكهم . وتفوهوا بألفاظ خارجة وبلهجة شديدة وشابهت رسوماتهم رسومات أطفال يصغرونهم بعام ونصف وتدهورت علاقاتهم الاجتماعية .

٣ — جمود السلوك : والقصد من الجمود هنا الاستمرار فى نوع من النشاط ليس له اى قيمة توافقية بالنسبة للفرد . فقد اتضح فى إحدى الدراسات التى أجريت على طلاب الجامعة أنه بعد فترة من الإحباط الخفيف تقل قدرتهم على تعلم مشكلة جديدة إلى النصف ذلك أنه يترتب على الإحباط التشبث بالسلوك القديم والحيلولة دون ممارسة استجابات جديدة .

الصراع

الصراع هو تقابل أو تعارض بين قوتين فى المجال الحيوى تؤثران على الفرد تأثيرا متساويا تقريبا . وبناء على هذا التعريف يوجد ثلاثة أنواع للصراع .

أولا : صراع الإقدام :

وينشأ هذا النوع من الصراع حين يقف الطفل بين قوتين موجهتين موجبتين أى بين هدفين مرغوب فيهما وعليه أن يختار مثلا بين التنزه مع أبويه ، أو اللعب مع أترابه ، وفى هذا النوع من المواقف يكون حسم الصراع سهلا نسبيا ، وسرعان ماينتهى بتغلب أحد الاتجاهين على الآخر

لقوة أحد الهدفين ، وفى حالات كثيرة يحدث بعد الاختيار أن يظهر الهدف الذى تم اختياره على أنه أقل جاذبية من الآخر ولذلك يحدث التردد فى بعض هذه المواقف .

ثانياً : صراع الأقدام والأحجام :

وينشأ حين يواجه الطفل هدفاً له قوة موجهة سلبية وأخرى إيجابية فى وقت واحد . أى عندما يكون الهدف جذابا للفرد ومهددا له فى آن واحد ، فقـد يرغب الطفل مثلا فى أن يتسلق شجرة ، ولـكنه يخاف العواقب ، وكثيرا ما يحدث هذا النوع فى الحالات التى يثاب فيها الطفل على نشاط لا يرغب فى القيام به كعمل دراسى مثلا .

ثالثا : صراع الأحجام :

يحدث حين يجد الطفل نفسه أمام قوتين موجهتين سالبتين كالتلميذ الذى يجد نفسه بين أمرين كلاهما مر ، فعليه أن يؤدى واجب الحساب أو أن يتعرض لعقوبة معلمه ، أو أن يجد الجندى نفسه بين أمرين إما أن يثبت فى المعركة وهناك احتمال فى أن يقتل ، أو يلوذ بالفرار فيتعرض للمحاكمة العسكرية ولوم المجتمع ، وكلا الأمرين بغيض إلى نفسه فيتردد بينهما ، وقد يحل الشخص الموقف بالبعد عن كل من الموقفين أى الابتعاد عن المجال الحيوى ، وهذا حل متعذر فى معظم الأحيان .

الحيل الدفاعية

هى أساليب يستخدمها الأفراد للتغلب على الإحباط أو التخلص من الصراعات ومن أهمها :

١ — التبرير Rationalization : هو إبداء أسباب زائفة غـير

حقيقية يفسر بها الإنسان سلوكه وأفعاله حتى يبقى على احترامه لنفسه واحترام الآخرين له . كما أن التبرير وسيلة يتجنب الفرد بواسطتها ما ينشأ في نفسه من صراع بين مستوى طموحه ومستوى إنجازه . مثلا شخص يرى أن جميع أصدقائه تخرجوا في الجامعة أما هو فلم يتعد المرحلة الثانوية ويبرر ذلك بقوله أن ظروف أسرته المادية حالت دون ذلك. والشخص الذي يلجأ للتبرير يصدق تماما كل ما يقوله حتى ولو خالف ذلك الواقع ومعنى هذا أن التبرير يختلف عن الكذب ففي الحالة الأخيرة يعلم الشخص أنه غير صادق فيما يقدم من أسباب .

٢ — التكوين العكسي : Reaction Formation

إن التكوين العكسي تعبير عن أحد دافعين يتصارعان ، إنه تعبير عن أضعف الدافعين وهو الذي يقبله المجتمع بدرجة أكبر . ويحدث التعبير والإفصاح هنا عن عكس الدافع الحقيقي الذي يعتمل في باطن الفرد . مثال ذلك إذا كره فرد معين شخصاً كراهية تثير في نفسه القلق ، فإن الأنا تيسر التعبير عن الحب لإخفاء الكراهية ، وفي هذه الحالة تكون المشاعر العدوانية موجودة ولكنها قائمة وراء ستار من الحب . ولكن السؤال هو كيف يمكن التمييز بين الحب كتكوين عكسي وبين الحب الحقيقي ؟ أن الصفة التي تميز الحب العكسي هي المبالغة والافتعال . فالأم التي لا تريد حقيقة أطفالا قد تستجيب لذلك بإغداق حب زائد على طفلها .

٣ — التعويض : Compensation

هو أن يحاول الفرد النجاح في مجال النشاط بعد إخفاقه في مجال آخر فالتلميذ الذي يخفق في دراسته قد يحاول تعويض ذلك بالتفوق في

النشاط الرياضى أو فى المجال الاجتماعى . وقد يحاول فرد ذو ملامح غير مرغوب فيها أو لديه عيوب جسمية أن يبرز فى إلقاء النكت أو رواية القصص .

٤ — الإسقاط : Projection

وسيلة من وسائل التكيف وإنقاص التوتر وذلك لأن الفرد يخلع سماته ودوافعه على الآخرين . بعبارة أخرى أن الإسقاط يعنى أننا نرى عند الآخرين دوافعنا تلك الدوافع التى تؤدى إلى الإحباط والتى تثير الصراع داخلنا . وعندما ننسب دوافعنا غير المرغوب فيها إلى الآخرين، وكثيراً ما يحدث هذا بصورة مبالغ فيها ، فإننا نجعل دوافعنا بمقارنتها بدوافع الآخرين أقل حدة وبروزا . وبتحويل الإنتباه إلى سلوك الآخرين، فإنه لا يصبح مركزا على دوافعنا وسلوكنا ، ولكى نتعرف على الإسقاط لابد أن نتعرف على الحالة الدافعية الفعلية لدى كل من المتهِم والمتهَم ، وذلك لأن شخصا قد يصف سلوكا يلاحظه ولا يدخل فى ظاهرة الإسقاط وإنما قد يكون وصفا لسلوك ظاهر . أما إذا كانت التهمة لها ما يسوغها ، فلا بد أن نبحث عن الإسقاط كحيلة دفاعية . وهذه الحيلة تتسلل إلى سلوكنا فى الحياة اليومية بطرق شتى . ومن أمثلة ذلك : ارتياب الفرد فى الباعة وعدم ثقته فيهم فقد يكون هذا إسقاطا لعدم ثقته فى نفسه . وميل بعض الأزواج إلى اتهام زوجاتهم بعدم الإخلاص لهم قد يرجع إلى وجود رغبات مكبوتة لديهم قوامها قلة الإخلاص لزوجاتهم

٥ — الكبت Repression :

الكبت هو استبعاد الخبرات والأفكار والذكريات التى تؤلم الفرد أو تثير شعوره بالذنب من الشعور . والكبت وسيلة للهرب من الجوانب

غير المرغوب فيها المحبطة بمنع الصراع عن طريق النسيان . وقد يكون الكبت حادا متطرفا وذلك بأن يحدث فى صورة إنكار كامل للدوافع . ومن أمثلة ذلك بعض حالات فقدان الذاكرة (الامنيزيا) حيث يحدث فقدان ذاكرة ينصب على أجزاء من حياة الشخص لصلتها بموقف يثير القلق والضيق ، وهناك أمثلة أبسط من هذا الكبت حيث ننسى المواعيد التى لانرغب فى المحافظة عليها ، بينما نتذكر أخرى لأنها تمتعنا . وكثيرا ماينسى الطلاب توجيهات أساتذتهم فيما يتصل بالبحوث وأعمال السنة .

٦ — التقمص : Identification

كثيرا مايتقمص الفرد بطل قصة يقرأها ، أو فيلم يشاهده ، بل قد يتقمص زعيما سياسياً ويتصور نفسه مكان البطل ويتابع نجاحه فى مواجهة المشكلات ، فالتقمص عملية يرتبط فيها الشخص انفعاليا بشخص آخر فتندمج ذاتهما لتصبح ذاتا واحدة .

ويمر الطفل خلال مراحل نموه بموجات متتالية من التقمص ، تظهر أثناء لعبه حين يقوم بدور الطبيب أو شرطى المرور ..الخ وقد تمتد خلال مرحلة المراهقة وعندما يصل إلى النضج ينشغل بمشكلات الحياة وتقل حاجته إلى شخصية مثالية يتقمصها .

ومن أهم آثار التقمص أن يستوعب الفرد من خلاله أخلاق أبويه وغيرهما من الكبار وأن يتكون ضميره الذى يقوم على استيعاب قواعد السلوك وضوابطه التى يتقبلها من الآخرين . ومن أمثلة ذلك أن نعاقب أنفسنا كما كان الراشدون يعاقبوننا عندما نخالف قواعد الجماعة .

أخطار الحيل الدفاعية :

أن عنونة الأنماط السلوكيـــة وتصنيفها لا يقدم لنا إلا القليل في تفسيرها . ويمكن أن نتعرف على بعض وظائفها عندما نصنفها في فئة معينة. ولكن هذه الوظائف يمكن أيضاً أن نلاحظها في السلوك الظاهر للأفراد.

وكل فرد يستخدم الحيل الدفاعية إلى حــــد ما ، بعض الأشخاص يسرفون في استخدام التبرير ، وآخرون يستخدمون التكوين العكسي وفئة ثالثة تعوض ما تتعرض له من إحباط عن طريق أحلام اليقظة . واستخدام الحيل الدفاعية سلوك سوي نجده عند جميع الناس ولكن المبالغة في استخدامها يتجه بالأفراد نحو اللاسواء . وذلك لأن الحيلة الدفاعية تخفي الحاضر أو تنكره .

فللحيل الدفاعية أخطارها بالنسبة لمن يستخدمها فالتبرير قد يؤدي إلى اعتياد الفرد على أسباب غير حقيقية وإن كانت منطقية ، وكذلك فإن أنماط السلوك التوافقي من تكوين عكسي وتعويض وإبدال قد لا تفيد الفرد ولا المجتمع . وقد يؤدي الانغماس في أحلام اليقظة إلى انسحاب الفرد من دنيا الواقع ، وينأى به عن الاضطلاع بمسئولياته .

أشكال أخرى للتوافق

الهرب :

يمكن القول أن جميع أنواع النشاط البديلة التي يلجأ إليها الفرد ليست إلا وسائل للتنفيس الانفعالي وطرقاً لتجنب المشكلات والهروب من مجالات القوى المتصارعة والإحباطات . وهي جميعاً تتضمن قدراً من الهرب لأنها لا تبحث عن سلوك مباشر يعالج الموقف بكفاءة ، ومن ثم يحرر الإنسان من التوتر

ومن أشكال الانسحاب والهرب أحلام اليقظة وإذا كانت مجرد تعبير عن الرغبة فى تحسين ما يحيط بالفرد من أحوال ، فقد ينظر إليها على أنها بديل رخيص للعمل الجاد وبذل الجهد فى سبيل هذا التغيير ، وهى بذلك تساعدنا على تجنب الإحباطات التى تلقاها وتصور الوضع المأمون للأمور التى تهم الفرد فى المستقبل وهى بهذا تهدف إلى إيجاد التوازن وتخفيض التوتر غير أن الفرد إذا لجأ إلى أحلام اليقظة بكثرة واتخذها بديلا عن الفعل فإنها تصبح هروبا من الواقع وتؤدى إلى إنسحاب الفرد من العالم الحقيقى وفى بعض الحالات المتطرفة ينتهى هذا إلى أن الحالم قد لايترك فراشه ليأكل وقد لايتكلم ويحتاج إلى عناية طبية نفسية .

القلق والخوف :

يرى أصحاب التحليل النفسى أن للقلق أنواعا ثلاثة : القلق الموضوعى والقلق العصابى ، والقلق الخلقى ، ولا تختلف هذه الأنواع فى كيفها وإنما تختلف فى مصادرها فمصدر الخطر فى القلق الموضوعى يوجد فى العالم الخارجى فيخاف الفرد من ثعبان سام ، أو شخص خطر فى يده بندقية ، أو سيارة مسرعة قد لايسيطر عليها سائقها . ويكون مصدر القلق العصابى فى داخل الشخص فى الجانب الغريزى من شخصيته . ذلك الجانب الذى يطلقون عليه « الهو » فيخاف الشخص من أن تغرقه وتسيطر عليه نزعة غريزية لا يمكن ضبطها أو التحكم فيها ، وقد تدفعه ليقوم بعمل أو يفكر فى أمر يعود عليه بالأذى . ومصدر القلق الخلقى هو تهديد الضمير أو الأنا الأعلى فيخاف الشخص أن يعاقبه ضميره لأنه يفكر فى شىء يناقض معاييره وقيمه .

التجربة الرابعة والعشرون

فيما يلى ٤٢ عنصراً يصف كل واحد منها صراعا عليك أن تجد حلا له.

(ا) اقرأ كل عنصر وتخيل أنك تواجهه فعلا .

(ب) ضع خطاً تحت أحد الاختيارين وإذا لم تستطع إتخاذ قرار فلا تضع أى خط .

(ج) أكتب ص بجوار رقم العنصر إذا وجدت أنه يصعب عليك معالجته (سواء وضعت الخط أم لم تضعه) .

واكتب س بجوار رقم العناصر إذا كان سهلا فى الإجابة أما إذا لم يكن سهلا ولا صعبا فلا تضع أى حرف عليه .

١ — أيهما تفضل : أن تكون محبوباً أكثر مما انت عليه الآن ، أم أن تكون أحسن صحة مما أنت عليه الآن ؟

٢ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر ذكاء مما أنت عليه الآن ، أم أكثر جاذبية مما أنت عليه الآن ؟

٣ — أيهما تفضل : أن تكون أقل جاذبية مما أنت عليه الآن ، أم أقل تكيفاً مما أنت عليه الآن ؟

٤ — أيهما تفضل : أن تكون محبوبا أقل مما أنت عليه الآن ، أم أن تكون أقل غنى عما أنت عليه الآن ؟

٥ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر تكيفاً مما أنت عليه الآن ، أم أن تكون أكثر ذكاء مما أنت عليه الآن ؟

٦ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر غنى عما أنت عليه الآن ، أم أن تكون محبوباً بدرجة أكبر مما أنت عليه الآن ؟

٧ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر ذكاء مما أنت عليه الآن ، أم أكثر موهبة مما أنت عليه الآن ؟

٨ — أيهما تفضل : أن تكون أفضل صحة مما أنت عليه الآن ، أم أن تكون أكثر ذكاء مما أنت عليه الآن ؟

٩ — أيهما تفضل : أن تكون أقل موهبة مما أنت عليه الآن ، أم أقل صحة مما أنت عليه الآن ؟

١٠ — أيهما تفضل : أن تكون أقل ذكاء مما أنت عليه الآن ، أم أقل تكيفا وتوافقاً مما أنت عليه الآن ؟

١١ — أيهما تفضل : أن تكون اقل ثراء مما أنت عليه الآن . أم أقل ذكاء مما أنت عليه الآن ؟

١٢ — أيهما تفضل . أن تكون أقل جاذبية مما أنت عليه الآن ، أم أقل موهبة مما أنت عليه الآن .

١٣ — أيهما تفضل : أن تكون أقل موهبة مما أنت عليه الآن ، أم أقل توافقا وتكيفا مما أنت عليه الآن ؟

١٤ — أيهما تفضل : أن تكون أقل صحة مما أنت عليه الآن ، أم أن تكون محبوباً بدرجة أقل مما أنت عليه الآن ؟

١٥ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر موهبة مما أنت عليه الآن ، أم أكثر ثراء مما أنت عليه الآن ؟

١٦ — أيهما تفضل : أن تكون أقل توافقا مما أنت عليه الآن ، أم أقل صحة مما أنت عليه الآن ؟

١٧ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر توافقا وتكيفا مما أنت عليه الآن ، أم أكثر جاذبية مما أنت عليه الآن ؟

١٨ — أيها تفضل : أن تكون أقل جاذبية مما أنت عليه الآن ، أم أقل ذكاء مما أنت عليه الآن ؟

١٩ — أيهما تفضل : أن تكون أقل ثراء مما أنت عليه الآن ، أم أقل موهبة مما أنت عليه الآن ؟

٢٠ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر ثراء مما أنت عليه الآن ، أم أكثر توافقا وتكيفا مما أنت عليه الآن ؟

٢١ — أيهما تفضل : أن تكون أكبر ذكاء مما أنت عليه الآن ، أم محبوبا بدرجة أكبر مما أنت عليه الآن ؟

٢٢ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر جاذبية مما أنت عليه الآن ، أم محبوبا بدرجة أكبر مما أنت عليه الآن ؟

٢٣ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر جاذبية مما أنت عليه الآن ، أم أكثر ثراء مما أنت عليه الآن ؟

٢٤ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر ثراء مما أنت عليه الآن ، أم أكثر صحة مما أنت عليه الآن ؟

٢٥ — أيهما تفضل : أن تكون محبوبا بدرجة أقل مما أنت عليه الآن أم أقل ذكاء مما أنت عليه الآن ؟

٢٦ — أيهما تفضل : أن تكون أفضل صحة مما أنت عليه الآن ، أم أكثر موهبة مما أنت عليه الآن ؟

٢٧ — أيهما تفضل : أن تكون أقل توافقا وتكيفا مما أنت عليه الآن ، أم أقل ثراء مما أنت عليه الآن ؟

٢٨ أيهما تفضل : أن تكون محبوبا بدرجة أكبر مما أنت عليه الآن . أم أكثر توافقاً وتكيفا مما أنت عليه الآن ؟

٢٩ - أيهما تفضل : أن تكون أقل صحة مما أنت عليه الآن ، أم أقل جاذبية مما أنت عليه الآن ؟

٣٠ - أيهما تفضل : أن تكون أقل ذكاء مما أنت عليه الآن ، أم أقل موهبة مما أنت عليه الآن ؟

٣١ - أيهما تفضل : أن تكون محبوبا بدرجة أقل مما أنت عليه الآن أم أقل جاذبية مما أنت عليه الآن ؟

٣٢ - أيهما تفضل : أن تكون أكثر موهبة مما أنت عليه الآن ، أم أكثر ذكاء مما أنت عليه الآن ؟

٣٣ - أيهما تفضل : أن تكون محبوبا بدرجة أكبر مما أنت عليه الآن ، أم أكثر موهبة مما أنت عليه الآن ؟

٣٤ - أيهما تفضل : أن تكون أكثر توافقا مما أنت عليه الآن ، أم أكثر موهبة مما أنت عليه الآن ؟

٣٥ - أيهما تفضل : أن تكون أكثر صحة مما أنت عليه الآن ، أم أكثر توافقا تكيفا مما أنت عليه الآن ؟

٣٦ - أيهما تفضل : أن تكون أقل توافقا مما أنت عليه الآن ، أم محبوباً بدرجة أقل مما أنت عليه الآن ؟

٣٧ - أيهما تفضل : أن تكون أقل موهبة مما أنت عليه الآن ، أم محبوبا بدرجة أقل مما أنت عليه الآن ؟

٣٨ - أيهما تفضل : أن تكون أقل صحة مما أنت عليه الآن ، أم أقل غنى مما أنت عليه الآن ؟

٣٩ — أيهما تفضل : أن تكون أقل ثراء مما أنت عليه الآن ، أم أقل جاذبية مما أنت عليه الآن ؟

٤٠ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر جاذبية مما أنت عليه الآن ، أم أكثر صحة مما أنت عليه الآن ؟

٤١ — أيهما تفضل : أن تكون أقل ذكاء مما أنت عليه الآن ، أم أقل صحة مما أنت عليه الآن ؟

٤٢ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر موهبة مما أنت عليه الآن . أم أكثر جاذبية مما أنت عليه الآن ؟

بعد الانتهاء من الإجابة فرغ إجابتك فى الجدول الآتى :

جدول (١ر١٣) يبين السلوك الحركي

صعوبة معالجة صراعات الإقدام، وصراعات الإحجام

رقم العنصر	صراع الإقدام			رقم العنصر	صراع الإحجام		
	سهل س	صعب ص	ترك بغير حل		سهل س	صعب ص	ترك بغير حل
١				٣			
٢				٤			
٥				٩			
٦				١٠			
٧				١١			
٨				١٢			
١٥				١٣			
١٧				١٤			
٢٠				١٦			
٢١				١٨			
٢٢				١٩			
٢٣				٢٥			
٢٤				٢٧			
٢٦				٢٩			
٢٨				٣٠			
٣٢				٣١			
٣٣				٣٦			
٣٤				٣٧			
٣٥				٣٨			
٤٠				٣٩			
٤٢				٤١			
المجموع				المجموع			

أن الأداة السابقة تتألف من ٤٢ صراعاً نتجت عن مزاوجة سبعة خصائص شخصية هى : التوافق ، الجاذبية ، والصحة ، والذكاء ، محبة الآخرين للفرد ، الموهبة . والثراء . وكل خاصية تقترن بخاصية أخرى فى موقفين فى أحدهما يفاضل الفرد بين بديلين مرغوب فيهما ، وفى الآخر يفاضل بين بديلين مرغوب عنهما (أى أن الأول يمثل صراع أقدام ، والثانى يمثل صراع أحجام) :

وعلى المجرب أن يجيب عن الأسئلة التالية فى ضوء نتائج الدراسة :

(ا) أيهما أيسر مواجهة صراع الأقدام أم صراع الأحجام ؟

(ب) أيهما يستغرق وقتاً أطول فى الحسم صراع الأقدام أم صراع الأحجام ؟

(ج) أى المواقف يهرب منه الفرد أو المجموعة بدرجة أكبر مواقف صراع الأقدام ، أم مواقف صراع الأحجام ، ونقصد بالهرب هنا تركها بدون حسم أى بدون إجابة ؟

ثم ناقش نتائج الدراسة فى ضوء دراستك لموضوع التوافق والصراع.

التجربة الخامسة والعشرون

الحيل الدفاعية

المفهوم الذى تقوم عليه التجربة :

صمم هذا النشاط لزيادة ألفة الطالب بطرق استخدام الحيل الدفاعية : وهذا النشاط أداة جيدة فى التدريس ، فضلا عن أنه يفسح المجال للتعبير عن قدر كبير من الابتكار من قبل الطلاب . وتشتمل الحيل الدفاعية التى تعالج فى مثل هذا النشاط على النكوص والتبرير ، والكبت ، والإسقاط والتخييل Fantsay ؛ والتعويض والتوحد والتكوين العكسى .

التعليمات :

أطلب ثمانية طلاب متطوعين لكى يمثلوا الأدوار التى يتطلبها هذا التمرين ، وعلى هؤلاء الطلاب أن يتركوا الصف ويذهبوا إلى غرفة أخرى وعليك أن تصحبهم لتشرح لهم ما يعملوه . وأول شىء هو أن تقسمهم إلى أربعة أزواج، ثم وزع على كل زوج حيلتين دفاعيتين وعليك أن تطلب من كل زوج أن يعد مشهدين مسرحيين كل مشهد يتناول إحدى الحيلتين الدفاعيتين . وتستطيع أن تتيح لهم حوالى ثلث ساعة لإعداد هذين المشهدين ، وبينما هم يعملون ، عد إلى الصف واكتب قائمة بالحيل الدفاعية على السبورة وناقش كل منها بإيجاز مع الطلاب ثم استدعى الطلاب الذين يلعبون الأدوار لكى يقدم كل زوج المشهد الأول ، ثم يقدم كل زوج بعد ذلك المشهد الثانى وبعد أن ينتهى الأزواج الأربعة فى تمثيل المشهد أطلب من الطلاب الآخرين فى الفصل أن يخمنوا الحيلة الدفاعية التى يمثلها كل مشهد .

المناقشة :

وخلال المناقشة تبين للطلاب موضع الحيل الدفاعية من نظرية الشخصية وينبغى أن تعلق على دور الحيل الدفاعية فى قيام الناس عادة بوظائفهم وأعمالهم العادية . ومتى تكون هذه الحيل مفيدة ومعينة للأفراد ؟ ومتى تكون ضارة ؟ وقم بدراسة مسحية دون أن يحددوا أسماءهم طالبا منهم أن يبينوا ما إذا كانوا قد استخدموا أيا من هذه الحيل الدفاعية فى الشهر الماضى . وهل يستخدمون بعض الحيل الدفاعية أكثر من البعض الآخر ؟ وإن كانت الإجابة بالإيجاب فما هى هذه الحيل ؟

المراجع

1 — J. P. Houston H. Bee. E. Hatfield & D. C. Rimm, Invitation to Psychology, New York : Academic Press, 1979.

2 — B. Weiner et al Discovering Psychology, N. Y. : St. Martin's Press, 1977.

التجربة السادسة والعشرون

اقرأ كل عبارة بعناية ، وضع خطا تحت الكلمة التى تصف على أفضل نحو مشاعرك وسلوكك .

١ — إن العصبيه التى أشعر بها فى الامتحان أو الاختبار تعوقنى عن الإجابة الجيدة .

(ا) دائما . (ب) كثيراً .
(ﺟ) أحيانا . (د) نادراً .
(ﻫ) لا تعوقنى بالمرة .

٢ — أعمل بأكبر قدر من الكفاءة حين أتعرض لضغط ، كما فى حالة كون العمل هاما .

(ا) دائما . (ب) عادة .
(ﺟ) أحيانا . (د) نادراً .
(ﻫ) لا أعمل بكفاءة على الإطلاق ،

٣ — عندما ينخفض مستواى فى مقرر دراسى، فإن خوفى من الحصول درجة ضعيفة فيه ينقص كفاءتى .

(ا) لا يحدث ذلك مطلقا . (ب) نادرا ما يحدث .
(ﺣ) يحدث أحيانا . (د) يحدث عادة .
(ﻫ) يحدث دائما .

٤ — حينما استعد لامتحان أو اختبار . أشعر بالاضطراب ، وينخفض أدائى إلى مستوى أقل مما تسمح به معرفتى المحدودة .

(ا) لا يحدث هذا بالنسبة لى مطلقا ،
(ب) نادرا ما يحدث لى .
(ج) يحدث هذا أحيانا .
(د) يحدث لى بكثرة .
(ه) يحدث هذا دائما بالنسبة لى .

٥ — كلما ازدادت أهمية الامتحان ، بدا أدائى فيه منخفضا .

(ا) يحدث هذا دائما .
(ب) يحدث عادة .
(ج) يحدث أحيانا .
(د) يحدث نادرا .
(ه) لا يحدث لى مطلقا .

٦ — قد أكون عصبيا قبل البدء فى الامتحان ، ولكن متى بدأت فى الإجابة عليه فإنى أنسى حالتى .

(ا) دائما أنسى هذه الحالة بعد البدء .
(ب) عادة أنسى .
(ج) أحيانا أنسى .
(د) كثيراً ما أشعر ببعض العصبية .
(ه) دائما أكون عصبيا خلال الامتحان .

٧ — خلال الامتحان والاختبارات لا أستطيع الإجابة عن أسئلة أعرف إجابتها ، بالرغم من أنى قد أتذكر هذه الإجابات عقب انتهاء الامتحان .

(ا) يحدث هذا دائما بالنسبة لى .

(ب) كثيراً ما يحدث هذا بالنسبة لى .

(ﺟ) أحيانا يحدث لى .

(د) يندر أن يحدث هذا بالنسبة لى .

(ﻫ) لا أنسى مطلقا إجابة الأسئلة التى أعرف إجابتها .

٨ — إن العصبية أثناء الإجابة عن اختبار تساعدنى على تحسين أدائى فيه .

(ا) لا تساعد على ذلك مطلقا .

(ب) أنها عادة لا تساعد على ذلك .

(ﺟ) فى بعض الأحيان تساعد على ذلك .

(د) أنها بصفة عامة تساعدنى بدرجة ضئيلة .

(ﻫ) كثيراً ما تساعدنى فى ذلك .

٩ — حينما ابدأ فى اختبار، لا يمكن لشىء أن يقدر على تشتيت انتباهى .

(ا) يصدق هذا دائماً بالنسبة لى .

(ب) كثيراً مايصدق هذا بالنسبة لى .

(ﺟ) يصدق هذا أحيانا بالنسبة لى .

(د) يندر أن يكون ذلك صادقاً بالنسبة لى .

١٠ — فى المقررات الدراسية التى تعتمد درجتها على امتحان واحد أساساً يبدو إنى أجيب عليه أفضل من الآخرين .

(ا) لا يحدث هذا مطلقا . (ب) يندر أن يحدث هذا .

(ﺟ) يحدث هذا أحيانا . (د) كثيراً ما يحدث هذا .

(ﻫ) يحدث هذا دائما تقريبا .

١١ — أجد عقلي خاويا فى بداية الامتحان ، واحتاج إلى عدة دقائق قبل أن استطيع التفكير .

(ا) دائما ما يكون خاويا فى البداية .

(ب) عادة ما يكون خاويا فى البداية .

(ج) أحيانا يكون خاويا فى البداية .

(د) نادراً ما يكون خاويا فى البداية .

(ه) لايحدث هذا مطلقا .

١٢ — أننى أنتظر مقدم الامتحانات .

(ا) لا يحدث هذا مطلقا . (د) يحدث هذا عادة .

(ب) يندر أن يحدث هذا . (ه) يحدث هذا دائما .

(ج) يحدث هذا أحيانا .

١٣ — ينهكنى القلق عن الامتحانات . بحيث أنى أجد نفسى غير مبال بمدى إجادتى لها عند ما أبدأ فيها :

(ا) لا أشعر بهذه الحالة مطلقا . (د) كثيراً ما أشعر بهذه الحالة .

(ب) يندر أن أشعر بهذه الحالة . (ه) دائما أشعر بهذه الحالة .

(ج) أحيانا أشعر بهذه الحالة .

١٤ — أن ضغط الزمن أثناء الامتحان يجعلنى أسوأ أداء من بقية المجموعة الواقعة تحت الضغط .

(ا) أن ضغط الزمن أثناء الامتحان يجعلنى أسوأ أداء فى الامتحان دائما عن الآخرين .

(ب) كثيراً مايجعلنى ضغط الزمن أسوأ أداء فى الامتحان عن الآخرين .

(ج) أحيانا يجعلنى ضغط الزمن أسوأ أداء فى الامتحان عن الآخرين .

(د) نادرا مايجعلنى ضغط الزمن أسوأ أداء فى الامتحان عن الآخرين .

(هـ) لا يؤدى ضغط الزمن مطلقا إلى أن أصبح أسوأ أداء فى الامتحان عن الآخرين .

١٥ — على الرغم من أن حشو الذهن بالمعلومات قبيل الامتحان وتحت ضغطه ليس فعالا بالنسبة لمعظم الناس، فإنى إذا احتجت لذلك أستطيع تعلم المادة قبل الامتحان مباشرة حتى فى ظل الضغط الشديد ، واحتفظ بها لاستخدامها فى الامتحان استخداما ناجحا .

(ا) استطيع دائما أن استخدم ما حشوت به ذهنى بنجاح .
(ب) عادة ما أستطيع استخدام هذه المادة بنجاح .
(جـ) أحيانا أستطيع استخدام ما حفظت بنجاح .
(د) نادراً ما أستخدم ما حشوت به ذهنى من مادة بنجاح .
(هـ) لا أقدر مطلقا على استخدام المادة التى حشوت بها ذهنى بنجاح.

١٦ — استمتع بالإجابة عن إمتحان صعب أكثر من استمتاعى بالامتحان السهل .

(ا) استمتع بذلك دائما . (د) نادرا ما استمتع بذلك .
(ب) كثيرا ما استمتع بذلك . (هـ) لا أستمتع بذلك مطلقا .
(جـ) أحيانا استمتع بذلك .

١٧ — أجد نفسى اقرأ أسئلة الامتحان دون أن أفهمها ، وينبغى على أن أعيد قراءتها حتى يصبح لها معنى بالنسبة لى .

(ا) لا يحدث ذلك مطلقا . (د) كثيرا ما يحدث ذلك .
(ب) نادرا ما يحدث ذلك . (هـ) دائما تقريبا يحدث ذلك .
(جـ) أحيانا يحدث ذلك .

١٨ — كلما ازدادت أهمية الامتحان أو الاختبار . بدا لى أن أدائى فيه أفضل .

(ا) يصدق هذا على دائما .
(ب) يصدق هذا على معظم الوقت .
(ج) يصدق هذا على أحيانا .
(د) يندر أن يصدق هذا بالنسبة لى .
(ه) لا يصدق هذا بالنسبة لى .

١٩ – عندما أخطيء فى أسئلة صعبة عند بداية الامتحان ، فإن هذا يزعجنى بحيث لا أستطيع الإجابة عن الأسئلة السهلة بعد ذلك .
(ا) لا يحدث هذا مطلقا بالنسبة لى .
(ب) يندر أن يحدث هذا بالنسبة لى .
(ج) يحدث هذا أحيانا بالنسبة لى .
(د) كثيرا ما يحدث بالنسبة لى .
(ه) يحدث هذا دائما تقريبا بالنسبة لى .

القلق الاختبارى

يشعر كثير من الأشخاص بقلق عند الإجابة عن الاختبارات . وإذا كان الامتحان ذا أهمية خاصة فإن الممتحنين يؤدونه بدرجة من الوجل . والسؤال الذى يطرحه نفسه هو أثر القلق على الأداء فى الاختبار؟ يقرر كثير من الأشخاص أن قلقهم أثناء الاختبار يضعف أداءهم . لأنهم يتعرضون للاضطراب الذى يحـــول دون تركيزهم ويعرقل تنظيمهم لأفكارهم . وقد يتعطل تفكيرهم ويرتكبون أخطاء تدل على الحماقة .

ويمكن فى مقابل هذا أن يكون للقلق تأثير ميسر للأداء فى الاختبار. ذلك أن القلق قد يثير الشخص ويحفزه على تهيئة نفسه وإعداده للامتحان. وقد يجعله ضغط الموقف الامتحانى يقظا متحفزا ويدفعه إلى بذل أقصى جهده.

والاختبار الحالى هو اختبار قلق التحصيل، وضعه فى الأصل ر. ألبرت، ر. ن. هابر. ويتألف من مقياسين الأول مقياس للقلق الميسر ويتألف من تسعة بنود تقيس مدى ما يقدمه القلق من مساعدة للشخص لكى يحسن أداءه. والمقياس الثانى يتألف من عشرة بنود تقيس مدى إعاقة القلق للأداء فى الاختبار :

والمطلوب منك فى هذه التجربة أن تدرس عددا من العلاقات وهى :

١ ــ أن تحسب معامل الارتباط بين أداء مجموعتك فى العمل على المقياسين بعد الإجابة عنهما وتصحيحهما .

٢ ــ أن تحدد درجة العلاقة بين درجات مجموعتك فى كل من المقياسين ودرجاتهم فى علم النفس فى الامتحان السابق .

٣ ــ قارن متوسطات مجموعتك بمتوسطات عينة الإناث الموجودة بالمعمل .

٤ ــ قارن بين متوسطات مجموعتك ومتوسطات العينة الأمريكية .

وفيما يلي مفتاح تصحيح المقاييس وأوزان الإجابات

عن بنودهما

مقياس القلق الميسر						مقياس القلق المعوق					
رقم العنصر	الدرجة					رقم العنصر	الدرجة				
	ا	ب	ج	د	ه		ا	ب	ج	د	ه
٢	٥	٤	٣	٢	١	١	٥	٤	٣	٢	١
٦	٥	٤	٣	٢	١	٣	١	٢	٣	٤	٥
٨	١	٢	٣	٤	٥	٤	١	٢	٣	٤	٥
٩	٥	٤	٣	٢	١	٥	٥	٤	٣	٢	١
١٠	١	٢	٣	٤	٥	٧	٥	٤	٣	٢	١
١٢	١	٢	٣	٤	٥	١١	٥	٤	٣	٢	١
١٥	٥	٤	٣	٢	١	١٣	١	٢	٣	٤	٥
١٦	٥	٤	٣	٢	١	١٤	٥	٤	٣	٢	١
١٨	٥	٤	٣	٢	١	١٧	١	٢	٣	٤	٥
						١٩	١	٢	٣	٤	٥

جدول يبين متوسط درجات عينات من طلاب جامعة

منشيجن على اختبار القلق

	مقياس القلق الميسر	مقياس القلق المعوق
طلاب: عينة أولى (ن = ٢٠٢)	٢٦ر١	٢٧ر٤
عينة ثانية (ن = ٢١٨)	٢٧ر٤	٢٦ر٤
طالبات: عينة أولى (ن = ٢٩٤)	٢٥ر٥	٢٩ر٣
عينة ثانية (ن = ٢٧٩)	٢٥ر٤	٢٨ر٣

المراجع

١ ــ جابر عبد الحميد ، محمد مصطفى الشعبينى :

النمو النفسى والتكيف الاجتماعى ، دار النهضة العربية القاهرة ١٩٦٣ .

٢ ــ جابر عبد الحميد ، سليمان الخضرى الشيخ :

دراسات فى الشخصية العربية ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٨ .

3 — Alpert R, & Herper. R. N. Anxtety in academic achievement situations. Journal of Abnormal & Social Psycholoy, 1960, 61, 207 — 215.

4 — Arkoff. A. Resolutions of approach - approach & avoidance - avoidance conflicts J. of Ab. & Soc. psycho., 1957, 55, 402 — 404.



الفصل الرابع عشر

الانفعالات

ليس هناك تمييز واضح بين مصطلح « الدافعية » ومصطلح « الانفعال » ومن الصعب أن تفصل حالة فرد لديه دافع قوى عن حالته عندما يكون لديه انفعال شديد عن طريق ملاحظة سلوكه الظاهر . ومن الجلى أن هناك قدراً كبيراً مشتركاً بين هاتين الظاهرتين ، ومع ذلك فثمة فروق بينهما .

والواقع أن موضع الدافعية قد أصبح مبحثاً مستقلا من مباحث علم النفس فى وقت حديث نسبياً ، ولكن موضوع الانفعالات موضوع قديم . ومن نظريات الانفعال المبكرة نظرية اللذة التى تؤكد أهمية اللذة والألم فى الخبرات الانفعالية أو المشاعر وبالرغم من أن عدداً من علماء النفس المعاصرين ما زال يتمسك بوجهة النظر هذه إلا أنه قد ظهرت نظريات أخرى تؤكد أهمية العوامل التى تثير الحالات الانفعالية .

تعريف الانفعال :

الحالة الانفعالية ما هى إلا خبرة ذات صبغة عاطفية لها أصل سيكولوجى تنعكس فى السلوك وفى الوظائف الفسيولوجية ، والصبغة العاطفية التى احتوى عليها التعريف تشير إلى أهمية جوانب اللذة أو السرور فى الحالة الإنفعالية ، كما أن القول بأنها ذات أصل سيكولوجى يقصر هذا المصطلح على حالات ليست فسيولوجية فى أساسها (أى أنه يستبعد الجوع مثلا) ، ولو أن هذا التمييز به قدر من الغموض ، ذلك أن الأنماط

السلوكية وكذلك التغيرات الفسيولوجية مؤشرات تكشف عن حالات انفعالية قوية .

المؤشرات الفسيولوجية فى الانفعالات :

١ — تتزايد سرعة توصيل جلد الفرد للكهرباء مع درجة الاستثارة الانفعالية أى أن مقاومة سريان تيار كهربى ضعيف من نقطة فوق سطح الجسم إلى نقطة أخرى تتناقص مع زيادة الاستثارة . ويطلق على هذا المقياس «الاستجابة الجلفانية الجلدية» GRR galvanic skin response.

٢ — يمكن استخدام التغيرات التى تحدث فى ضغط الدم وتكوينه ومعدل دقات القلب كأدلة على حدوث تغيرات فى الحالات الانفعالية فالزيادة فيها كما تقاس بجهاز رسم القلب كهربائياً electrocardiagram أو بجهاز Bridges تحدث عادة مع تزايد استثارة الخبرة الانفعالية، ويتأثر مقدار الدم فى أى منطقة من مناطق الجسم بانقباض أو انبساط الأوعية الدموية وهذا التغير مسئول عن تغير لون الجلد مع الانفعال إلى الحمرة ، حمرة الغضب . أو اصفرار الخوف يعكس تركيزاً نسبيا للدم ، ويمكن تحليل تركيب الدم قبل الاستثارة الانفعالية وبعدها لتحديد التغير الحادث فى نسبة السكر فى الدم ، والادرينالين . وكرات الدم الحمراء والتوازن الحمضى القاعدى .

٣ — وتظهر التغيرات فى التنفس دون الاستعانة بأدوات معينة مع الأشخاص الذين يتعرضون لخبرة انفعالية عنيفة . ويدل التنفس السريع السطحى (غير العميق) على خبرة انفعالية حادة هى الغضب . وقد أظهرت مقاييس التنفس حدوث تغيرات ضئيلة وقصيرة المدى للتغيرات التى تثير الانفعال بدرجة طفيفة . وقد يصعب ملاحظة انقطاع التنفس كاستجابة لمثير الانفعال ما لم يستعن الباحث بآلات حساسة .

٤ — ترتبط حرارة الجلد وإفراز العرق إلى حد ما بالحالات الانفعالية. ولقد بينت بعض البحوث أن التعرض للضغوط الانفعالية المستمرة يرتبط بانخفاض درجة حرارة الجلد ويمكن التعرف على العرق جزئياً بواسطة جهاز G. S. R.

٥ — من المعروف أن التغير فى حجم إنسان العين يرتبط بالحالة الانفعالية وبمستوى الإضاءة . وهناك ما يشير إلى أن هذا الميكانزم يميز بين الحالات غير السارة (انقباض الفتحة) والحالات السارة (انبساط فتحة بؤبؤ العين) .

٦ — يسيطر الجهاز العصبى السمبتاوى والبارسمبتاوى على إفراز الغدة اللعابية . على أنه هناك بعض الشواهد التى تبين أن هذه الغدد تتوقف عن الافراز خلال الاستجابات الانفعالية كاستجابة الخوف مما يؤدى إلى جفاف الفم .

٧ — يسهل ملاحظة التوتر العضلى والرعشة فى الحالات الانفعالية . وهذه المؤشرات للحالات الانفعالية قد تعنى أن من السهل تمييز الانفعالات بالانتقاء الصحيح للأدوات التى تقيس هذه الانفعالات والاستجابات التى يركز عليها القياس . والواقع أن هذا ليس صحيحا فإن النجاح الذى أحرزه الباحثون فى التعرف على أنواع الانفعالات لم يلق إلا نجاحا ضئيلا .

وقد ظهرت حاجة عملية لاستخدام البوليجراف Polygraph لتسجيل التغيرات الانفعالية وكان ذلك فى مجال اكتشاف كذب الأفراد وإخفائهم للحقائق . ويعتمد هذا الاستخدام على أساس أن الفرد الذى يرتكب عملا خاطئا ويكذب للتستر على هذا العمل وإخفائه يشعر بالإثم مما يؤثر فى حالته الانفعالية . وعملية الكشف عن الكذب عملية معقدة ولذلك

تعبير فنا يستند إلى العلم وذلك لأن الأخصائى الذى يقوم بها لابد أن يكون متمرسا فى استخدام المرسام أى أداة لتسجيل عدة نبضات فى وقت واحد ، ولابد أن يكون ماهرا فى الاستجواب المكمل لما يسفر عنه «البوليجراف» حتى يستطيع أن يستنتج استنتاجا صحيحا من الحالة الانفعالية للفرد كذبه وإخفاءه للحقيقة .

تعبيرات الوجه :

وهناك طريقة أخرى للتعرف على الانفعالات وهى ملاحظة السلوك الظاهر الذى يتفق مع هذه الحالات الانفعالية ، ومن أوضح الأنماط السلوكية للإنسان التى تصاحب التغير فى الانفعال ، تعبيرات الوجه . وقد اتضح أن الملاحظين يستطيعون أن يميزوا تعبيرات الوجه الدالة على الانفعالات أى أن يحددوا من تعبير الوجه كما يظهر فى الصور ، الانفعال الذى يرتبط به . وأن هذا التمييز يحدث على نحو أدق حينما تلتقط صور الممثلين ذوى خبرة يعبرون عن هذه الانفعالات ، والممثل القديم بطبيعة الحال قادر على تضخيم التعبير عن الانفعال والمبالغة فى ذلك بحيث يسهل تمييز الانفعال والتعرف عليه على أن التجارب الفوتوغرافية قد أظهرت صعوبة تمييز بعض الانفعالات بواسطة التعبير الوجهى وحده . ذلك أننا نستخدم فى الحياة اليومية أدلة أخرى مثل ما يأتيه الفرد من أعمال ، وتعبيراته الصوتية وكلماته ونبرات صوته وأشاراته .. الخ .

والطفل يعبر عن إنفعالاته عن طريق قسمات وجهه ، ولكنه حينما يشب وعن طريق عملية التطبيع الاجتماعى يتعلم التلطيف من تعبيرات الخوف والغضب والفرح .. الخ . أى أن يخفى انفعالاته على قدر ما يستطيع .

نمو الانفعالات :

بعد الحرب العالمية الأولى مباشرة قام واطسن وتلاميذه بسلسلة من الملاحظات الشاملة لسلوك الأطفال الحديثي الولادة والصغار، وكانت هذه الملاحظات بمثابة نقطة البداية لسلسله طويلة من الدراسات عن الانفعال . وقد اهتم « واطسن » . بوصف مثير الانفعال ونمط الاستجابة الناتجة عن ذلك المثير . ولقد اعتبر الانفعال استجابة موروثة تشمل العضلات الرخوة والغدد ويثيرها مثير مناسب .

ولقد وجد أن المثيرات الطبيعية ، أو المناسبة للانفعالات قليلة العدد ، وعارض وجهة النظر التقليدية القائلة بأن مصادر الخوف والغضب وغيرها من الانفعالات فطرية أو موروثة . فقد رأى واطسن أنه بينما يكون مكنزام الاستجابة الانفعالية فطريا ، فإن الأشياء التى تلتصق بها هذه الاستجابات تعتبر إلى حد كبير نتيجة الخبرة ، ولقد وجد أن هناك مثيرين طبيعيين للخوف عند الأطفال . وهما فقد السند ، والصوت المرتفع المفاجىء وهكذا قضى على ما درج عليه المفكرون من افتراض مخاوف فطرية كثيرة كالخوف من الظلام ومن الأفاعى .

وبعد عدة سنوات ، تشكك « شيرمان » فى وجهة نظر واطسن فصور استجابات الأطفال المثيرات متنوعة تحدث انفعالا تصويراً فوتوغرافياً ثم قطع الفيلم بحيث يصل بين المثير والاستجابة لمثير آخر . كأن يضع مثلا مثير الخوف إلى جوار استجابة الألم ، ثم اختار عدداً من الحكام يتراوحون من أناس مبتدئين قليلى الخبرة بالأطفال ، إلى أناس ذوى خبرة طويلة بهم . وطلب إليهم أن يحددوا ما تظهره هذه الصور . وماتنم عنه من انفعال ووجد أن أحكامهم تقوم على مراعاة المثير ، لا على إدراك الاستجابة الانفعالية كما تتضح من الصورة . وترتب على هذا ، أنه

بالنسبة لهؤلاء الحكام لا يسهل التمييز بين أنماط الاستجابة الانفعالية عند الأطفال الصغار ، ومن ثم لا يمكن أن نسميها بمسمياتها ما لم ننظر إلى مصدر الإنفعال ومثيره . وهذا يشككنا فى رأى واطسون فى تمييز الإنفعال بعد الميلاد إلى غضب وخوف وحب .

ولقد تناولت بردجز Bridges المشكلة بالدراسة وتوصلت بعد ملاحظات شاملة لعدد كبير من الأطفال إلى ما يأتى : بعد الميلاد بقليل يستجيب الطفل للمثير بتهيج عام ، وبعد ثلاثة شهور يأخذ التهيج العام فى التمييز فيمكننا أن نتعرف على صورتين هما الضيق والارتياح وابتداء من الشهر السادس يلاحظ أن انفعال الضيق يتخذ ثلاثة أشكال متميزة هى الغضب والخوف والاشمئزاز وفى الشهر الثانى عشر يتخذ الارتياح صورتين هما الحنو والزهو وحوالى السنة الثانية يكون لدى الطفل قدر كبير من الاستجابات الانفعالية المتميزة التى يمكن أن نصفها بكثير من الألفاظ المختلفة . وينبغى أن نذكر أن الطفل يستبقى كل الاستجابات المبكرة وأنه ما زال فى استطاعته أن يظهر الاستثارة البدائية ، أو الضيق والارتياح ، وتزداد الحياة الانفعالية غنى كلما تقدم النمو ، وعلى الرغم من أن عدد الكلمات التى تشير إلى الانفعال فى اللغة العربية كبير ، إلا أن الكتاب حتى المهرة منهم يجدون صعوبة فى وصف الخبرة الانفعالية المتنوعة الخصبة .

تعلم الانفعالات :

إن المواقف المتنوعة الكثيرة التى تثير الانفعالات عند مختلف الأفراد تبرز الأثر الواضح للخبرة والتعلم ، وتكتسب الانفعالات بثلاثة طرق هى التقليد ، والاشراط ، والفهم .

(ا) التقليد : نلاحظ أهمية التقليد فى تعلم الانفعالات عند الأطفال الصغار فمعظم الأطفال فى سن الثانية تقريباً يقلدون سلوك من يحيطون بهم . ويبدو أنهم يتعلمون على نحو مباشر وسريع الحكم على الحالات الإنفعالية لأمهاتهم ويستجيبون للمواقف بنفس الطريقة . فإذا عنفت الأم القطة وهى غاضبة فإن الطفل يعمل بنفس الأسلوب ، وقد تثور الأم لأن طفلها اعتدى على طفل آخر ، فيظهر الطفل فيما بعد استجابة انفعالية مشابهة حينما يشاهد عراكا على شاشة التليفزيون .

(ب) الأشراط : ومن أمثلته تلك التجربة التى أجراها واطسن على الطفل ألبرت . كان هذا الطفل سليم الجسم والنفس معا ، ليس لديه مخاوف اللهم إلا خوفه كغيره من الأطفال من الأصوات العالية المفاجئة ومن فقد السند ، فجىء بفأر أبيض لم يكن يخاف منه ، وبينما الفأر يقترب منه أحدث المجرب صوتاً مرتفعاً مفاجئاً (وهو مثير مناسب لإثارة الخوف) وبعد تكرار هذا مرات معينة . أظهر ألبرت خوفا ملحوظا من الفأر الأبيض ومن الحيوانات الأخرى التى لها فراء شبيه بالفأر .

(ج) الفهم : ويقصد بكلمة فهم فى هذا المجال وصف العوامل المعقـــدة التى تدخل فى عملية تلقى المعلومات وتفسيرها تلك التى تثير انفعالات الفرد .

ويمكن اعتبار بعض المخاوف مخاوف عقلانية أى أن معرفة عواقب ونتائج موقف معين يكفى لإثارة استجابة الخوف . كالخوف من الصعود إلى مكان مرتفع خشية السقوط . والخوف من التعرض لصدمة كهربائية رغم أن الفرد لم يخبر الألم الناشىء عن ذلك من قبل . والخوف من آلة معقدة ذلك الذى يزول متى عرف الفرد طريقة إدارتها . والخوف من

التعرض العدوى بالجراثيم . ومن الممكن بطبيعة الحال تفسير هذا الخوف القائم على الفهم باعتباره سلسلة من الاستجابات الانفعالية الشرطية المعقدة .

التخلص من المخاوف :

هل يمكن التخلص من المخاوف ؟ تتأثر المخاوف كما تتأثر جميع الانفعالات والعمليات العقلية بالنسيان ، فإذا لم تثر الروابط بين المثير والاستجابة أحياناً فإنها تضعف وتميل إلى الاختفاء ، ويحدث النسيان ببطء فى كثير من الحالات ومن هنا وجب البحث عن طرق أكثر فاعلية ومن أهمها :

١ — الاشتراط : كأن نزود الطفل بخبرات سارة تصاحب ظهور الموضوع المخيف . فالطفل البرت أمكن تخليصه من الخوف بالطريقة التالية : أحضر الفأر ووضع فى نهاية الحجرة التى يجلس فيها ، وعندما رآه أعطى قطعة من الحلوى . وفى اليوم التالى قرب الفأر قليلا وتكرر إعطاؤه قطعة من الحلوى وبعد أسبوع اختفى خوفه من الفأر .

٢ — التقليد الاجتماعى : يوضع الأطفال الذين لديهم مخاوف واضحة فى جماعات من الأطفال فى نفس عمرهم ممن لا يظهرون نفس المخاوف ، وفى فترة قصيرة تختفى كثير من هذه المخاوف .

٣ — طريقه الإملال : أى أن الاحتكاك المتكرر بالشىء المخيف يجعل الطفل يعتاد عليه ولا يخاف منه . وقد لا يساعد هذا الاحتكاك المتكرر على إقصاص هذا الخوف ما لم يجد الطفل مساعدة وتوجيها من الغير .

٤ — طريقة السخرية من الطفل بسبب مخاوفه : وهذه الطريقة تدفعه إلى إخفاء مخاوفه مما يجعل المخاوف أكثر خطورة عن ذى قبل .

٥ — طريقة تشتيت الانتباه أو تقديم نشاط بديل : ومن أمثلتها تشجيع الأطفال الذين يخافون الظلام على اللعب بكرة فى دهليز بجوار حجرة مظلمة وتنظيم اللعب بحيث يقذف بالكرة أحياناً فى الحجرة المظلمة . مما يضطر الأطفال إلى الدخول إليها للبحث عن الكرة . وقد بدأ الأطفال مترددين خائفين فى البداية ثم لم يلبثوا بعد فترة قصيرة ومع تكرار اللعب أن تخلصوا من مخاوفهم .

٦ — تقديم المثير المرغوب إهماله وتجاهله بدرجة من الضعف لا يكفى معها المثير لأحداث استجابة (الخوف) : ومن أمثلة ذلك خوف مجموعة من الأطفال من العبور من فوق شىء مرتفع إلى شىء آخر ، بدأ المجرب بتشجيع الأطفال على الزحف ليعبروا على سلم يرتفع عن الأرض بقدم واحد . ثم زيد هذا الارتفاع تدريجيا . حتى استطاع الأطفال أن يعبروا دون خوف سلما يعلو عن الأرض بمقدار عشرة أقدام .

التجربة السابعة والعشرون

الحكم على الانفعال من الصور

سنهتم فى التجربة الحالية بتعبيرات الوجه كرمز للانفعال . وعلى الرغم مما سوف نراه من خلط ملحوظ فى تفسير تعبير الوجه . إلا أن هناك اطرادا سلوكيا إزاء تعبيرات معينة فالتعبير الذى يصاحب الضحك يندر أن يكون مضللا ، على الرغم من وجود مواقف لا يسهل فيها تمييز هذا الانفعال عن تعبير الخوف الشديد . ويسهل تمييز الاحتقار والخوف بمساعدة ما يصاحبها من تعبيرات الوجه . ولكن دقة التمييز ، على أية حال ، تتناقص جداً حين يصبح الانفعال المصاحب خفيفا جدا ، أو عنيفا جداً .

أما بالنسبة لأجزاء الوجه التى تعتبر أكثر فاعلية فى التعبير عن الانفعال فقد اتضح أن الأجزاء السفلى بما فيها الفم والفك السفلى أكثر أهمية . ولقد ظهر أيضاً أن النمط الكلى للتعبير الوجهى أكثر فاعلية من أى جزء لو أخذ منفصلا .

المشكلة : أن هدف هذه التجربة هو تحديد درجة دقتك فى التمييز بين الانفعالات كما تظهر فى تعبيرات وجه مصور .

الأدوات : عشرون صورة تصور تعبيرات انفعاليـة والصور كلها لممثلة واحدة .

الطريقة : يقوم كل طالب بمفرده بهذه التجربة .

الجزء الأول :

انظر إلى جميع الصور لملاحظة طبيعتها . ثم تأمل صورة واحدة فى كل مرة وافحصها بدقة وحدد الانفعال الذى تعبر عنه . وحاول أن تتصور أو تتخيل الموقف الذى أثار الانفعال وضع نفسك فى هـــذا الموقف . واتجاهاتك فى الاستجابة إلى الموقف المفترض قد تساعدك فى تحـديد اسم الانفعال. ضع الأسماء المميزة فى المواضع المناسبة من الجدول (١٤٩). وعندما تنتهى من هـذا راجع السلسلة كلها لتتأكد من أنك راض عن عملك . غير الأسماء إذا رغبت ، ولـكن فى ضوء ماتستخلصه من الفحص القريب للصوت . اكتب أى تعليقات تتصل بالصعوبات التى تواجهها ، والإشارات التى استخدمتها لتمييز الانفعال ودرجة تأكدك من حكمك فإذا كنت متأكدا جداً اكتب «م . ج » وإذا كنت متأكدا بدرجة متواضعة أكتب «م» وإذا كنت غير متأكد أكتب «غ» والآن لاتنظر إلى الجدول حتى تنتهى من الجزء الثانى من التجربة .

الجزء الثـانى :

أكتب فى العمود الأول من الجدول (١٤٩٢) العشرين انفعالا بالترتيب الذى يمليه عليك المجرب . وانظر الآن إلى مجموعة الصور مرة أخرى . وابحث عن الصورة التى تمثل فى رأيك الانفعال الأول . وضع رقم الصور مواجها للانفعال فى الجدول . ثم بين درجة تأكدك من هذا الحكم كما فعلت فى الجزء الأول (العمودان ٢ ، ٣) واستمر بنفس الطريقة حتى تنتهى من جميع الصور . وتستطيع أن تغير موضع أى صورة أثناء المراجعة النهائية . ثم سجل فى عمود التعليقات ماشعرت به من صعوبات ، وكذلك الإشارات التى ساعدتك على التمييز بين الصور .

وسيزودك المجرب بالرقم الصحيح . عندئذ أكتب الأرقام فى العمود (٤) وقارن بين العمود (٤) ، والعمود (٢) لتحدد صحة استجابتك . ثم يطلب المجرب أن يرفع الطلاب ذوو الاستجابات الصحيحة أيديهم ويسجل مجموع الاستجابات الصحيحة لكل صورة فى العمود (٥) ، ثم اكتب عدد الاستجابات « م ـ ج » متأكد جدا سواء أكان تمييز الصورة صحيحا أم لا .

كتابة التقرير

عندما يكتب الطالب تقريره عن هذه التجربة يناقش الأسئلة الآتية :

١ ــ ما مدى نجاحه فى تحديد الانفعالات الصحيحة فى الصور فى القسم الأول وفى حالات الإخفاق ؟ كم مرة قال كلمة تعنى تقريباً نفس الشىء ؟ وماهى العلامات التى ساعدته فى تسمية الانفعالات ؟ وما هى الصعوبات التى واجهته فى عملية التسمية وهل كانت تسميته صحيحة دائماً عندما كانت درجة تأكده من صحة الاستجابة عالية ؟

٢ — ما الصور التى سهل على الطالب مزاوجتها مع الانفعال المقصود؟ كما يظهر من نتائج المجموعة فى الجزء الثانى من التجربة ؟ وما الصور التى كثر الخطأ فيها ؟ ما نوع الإشارات التى استخدمت ، وماصعوباته فى التمييز بين الانفعالات والتعرف عليها ؟ ثم يناقش الصعوبة النسبية لكل من جزئى التجربة. أى أيهما أصعب : تعيين أسماء للإنفعالات أم المزاوجة بين الأسماء والصور ؟ وما هى العلاقة بين درجات التأكد من الحكم كما ظهرت من نتائج المجموعة ودقة الاستجابات ؟

٣ — ما اثر هذه النتائج على الإدراك فى المواقف الإجتماعية ؟ وعلى التمثيل أمام الجمهور ؟ وهـــل يعتقد أن الطالب يستطيع أن يتعرف على الإنفعالات على نحو أفضل إذا رأى الممثلة فعلا أمامه بدلا من رؤية صورتها ؟ وهل تساعد معرفة الموقف الذى يحدث الاستجابة الانفعالية على تمييز الانفعال ؟ ولماذا ؟

٤ — ماهى الاستنتاجات التى يستطيع أن يتوصل إليها فيما يتصل بدقة الحكم على الإنفعالات من الصور ؟

الجدول رقم (١ و ١٤)

رقم	الانفعال	درجة التأكد	تداعيات	رقم الصورة	الانفعال	درجة التأكد	تعليقات
١ A				١١ K			
٢ B				١٢ L			
٣ C				١٣ M			
٤ D				١٤ N			
٥ E				١٥ O			
٦ F				١٦ P			
٧ G				١٧ Q			
٨ H				١٨ R			
٩ I				١٩ S			
١٠ J				٢٠ T			

الجدول رقم (٢ر١٤)

الانفعال	رقم الصورة	درجة التأكد	الرقم الصحيح	عدد الاستجابات الصحيحة	عدد م . ج .	تعليقات

رقم الصورة والانفعال

A — انتباه واهتمام

B — تكبر

C — دهشة فى سرور

D — فزع مفاجيء

E — عدم ثقة وحسد

F — خشية

G — تحد ومعارضة

H — حزن وأسف

I — رعب

J — دهشة وتعجب

K — طرب

L — ألم منهك

M — استغاثة تواقة

N — غضب

O — كرب وعذاب

P — سخرية واستهزاء

Q — هيام

R — ازدراء واحتقار

S — تسلية

T — توسل

التجربة الثامنة والعشرون

أثر المثيرات الانفعالية على الإدراك

الهدف : تهدف هذه التجربة إلى التحقق من أثر المثيرات الانفعالية السالبة والموجبة على الإدراك عامة وخاصة ما يمس متغيرا الاتساع والتمايز الإدراكيين .

ويقصد بالاتساع الإدراكي نظرة الفرد الإجمالية للموقف الإدراكي بما يحتويه من عناصر مكونة له .

ويقصد بالتمايز الإدراكي نظرة الفرد التحليلية للعناصر المكونة للموقف الإدراكي ثم إعادة تأليفها .

الأدوات :

١ - عدد من بطاقات العرض تضم المثيرات اللفظية الانفعالية سالبة وموجبة ومحايدة مصنفة كالآتي :

التجربة الأولى : عدد من البطاقات كتب في كل واحدة منها الكلمة المثيرة للإنفعال أو الكلمة المحايدة المقابلة لها وذات بخط نسخ كبير وفي أعلى البطاقة وفي أسفل منها ٣ كلمات مما ليس لها معنى كتب كل منها بحروف صغيرة منفصلة .

التجربة الثانية : عدد من البطاقات تضم كل منها الكلمة المثيرة للانفعال أو الكلمة المحايدة المقابلة لها بنفس طريقة بطاقات التجربة الأولى وفي أسفل من كل منها أربع كلمات من ذوات المقطعين على أن تكتب مقاطع الكلمات غير مرتبة وفي حروف صغيرة .

٢ - جهاز عرض كهربائى يمكن للفاحص التحكم فيه . وشاشة عرض سينمائى .

٣ - كراسة إجابة خاصة ، وقلم جاف أو رصاص .

الطريقة :

١ - يقوم الفاحص بعد إعداد بطاقات أو شرائح التجربة الأولى بتقديم تعليمات عامة للمفحوصين بعد إعطاء كل منهم كراسة إجابة خاصة قائلا لهم : سوف يعرض عليك عدد من البطاقات على الشاشة التى أمامك وعليك أن تنظر إلى كل منها وقت عرضها ثم تكتب أشياء معينة مع مراعاة أن تستخدم صفا واحداً لكل بطاقة ولا تناقش زميلك فيما تكتب فلكل استجابته الخاصة به .

٢ - يقوم الفاحص بتقديم تعليمات التجربة الأولى قائلا لهم « سوف يعرض عليكم عدد من البطاقات على التوالى ومطلوب منك أن أن تنظر إلى البطاقة بمجرد عرضها وعند إختفائها حاول أن تكتب الحرف الأول والأخير من الكلمة المميزة فى المكان المخصص لها فى ورقة الإجابة ثم كتابة الكلمات ذات الحروف الصغيرة بقدر ما أمكنك رؤيته . اعمل بسرعة ثم توقف عن الكتابة وانظر إلى الشاشة عند سماعك كلمة استعد استعدادا لعرض البطاقة التالية ، ثم يعرض عليهم بطاقة كمثال موضحا لهم كيفية الأداء .

٣ - يخصص زمن عرض كل بطاقة فى التجربة الأولى ١٥ ثانية ويخصص زمن أداء المفحوص فى كل بطاقة بعد عرضها ٢٥ ثانية .

مع مراعاة أن الفاحص يبدأ بعرض بطاقة محايدة يليها بطاقة ذات

مثير انفعالى سالب ثم محايدة ـ وهكذا . . ثم يلى هذا عرض النوع الثانى . بطاقة محايدة ـ بطاقة ذات مثير انفعالى موجب .

٤ — بعد انتهاء التجربة الأولى يعطى المفحوصين فترة راحة يعد فيها الفاحص جهاز العرض للتجربة الثانية ثم يقدم للمفحوصين تعليمات التجربة قائلا لهم « سوف تعرض عليكم الآن مجموعة جديدة من البطاقات وسوف يكون زمن العرض أطول مما سبق وعليك أن تقوم بالأداء المطلوب أثناء عرض البطاقة على الشاشة وذلك بأن تكتب الحرف الأول والأخير من الكلمة المميزة الكبيرة ثم حاول تكوين كلمات عربية لها معناها مستخدما المقاطع ذات الحروف الثنائية دون أن تغير من ترتيب حروف المقطع الواحد » . ثم يعرض عليهم الفاحص البطاقة المثال موضحا لهم كيفية الأداء .

٥ — يستغرق زمن عرض وتقديم الاستجابة فى كل بطاقة ١٥ ثانية على أن تعرض بطاقات التجربة الثانية بنفس ترتيب عرض بطاقات التجربة الأولى .

٦ — فى حساب النتائج تتخذ الكلمات المحايدة أساسا تحدد عليه قيمة المثيرات الانفعالية السالبة والموجبة بمعنى أنه إذا كانت درجات أو قيمة المثيرات المحايدة أكبر من قيمة أو درجات المثيرات الانفعالية دل هذا على حدوث نقص فى اتساع المجال الإدراكى .

وإذا كانت درجات أو قيمة المثيرات الانفعالية أكبر من قيمة أو درجات المثيرات المحايدة دل هذا على حدوث اتساع فى المجال الادراكى (وفى حساب نتائج التجربة الأولى ونفس الشىء بالنسبة للتجربة الثانية) .

هذا وتعطى درجة لكل حرف من حروف الكلمة التى ليس لها معنى بحسب وضعه فى ترتيبه الصحيح حسبما هو مكتوب فى بطاقة العرض وذلك بالنسبة للتجربة الأولى وتعطى درجة لكل كلمة أمكن تكوينها باستخدام مقاطع لكلمات فى التجربة الثانية ، وتسجل الدرجات فى الخانة المخصصة أمام استجابة كل بطاقة .

كتابة التقرير:

يستعين الطالب فى كتابته للتقرير بالبحوث السابقة فى هذا المجال ومن أمثلتها :

الدراسة التجريبية التى أجراها الدكتور سيد أحمد عثمان فى البيئة الأمريكية عام ١٩٦٤ على أثر التهديد على الادراك وأثبتت دراسته أنه تحت تأثير التهديد فإن المجال الادراكى للفرد يميل إلى الضيق وإلى نقص المقدرة على التمايز فى نفس المجال الادراكى ومن الدراسات التجريبية التى تناولت الإدراك كمتغير تابع تحـــاول معرفة تأثره بمتغيرات أخرى مستقلة . الدراسة التجريبية التى أجراها د . عاطف العطيفى عام ١٩٧٠ ، على البيئة المصرية . حيث حاولت هذه الدراسة تبين أثر المثيرات الانفعالية السالبة (الحزن - الخوف ... الخ) على الادراك بالنسبة للذكور والأناث .

هذا وقد حدد الباحث ثلاثة فروض حاول التحقق من صحتها بخطة عمل تجريبى تضمنت تجربتين رئيسيتين .

الأولى : تحاول تبين أثر المثيرات الانفعالية على متغير الاتساع الادراكى (ويقصد بالاتساع الادراكى قـــدرة الفرد على إدراك الموقف ككل) .

الثانية : تحاول تبين أثر المثيرات الانفعالية على متغير التمايز الإدراكى .

(ويقصد بالتمايز الإدراكى تحليل الفرد للموقف إلى عناصره ثم إعادة تركيبها فى صورة كلية) .

.. واستخدم الباحث عدداً من الكلمات كمثيرات انفعالية تنقسم بدورها إلى مثيرات لانفعالات سالبة ومثيرات لانفعالات موجبة .. ويقابل كل منها مثير لفظى محايد (أى مثير لا يستثير لدى الفرد حالة انفعالية) وذلك كى يقارن أداء الفرد مع نفسه تحت تأثير الانفعال سالباً أو موجباً وتحت تأثير بعده عن تلك المثيرات الانفعالية .. على أن يصاحب هذه المثيرات اللفظية ، حروف كلمات فى التجربة الأولى ومقاطع كلمات فى التجربة الثانية ، حيث يطلب من المفحوص أثناء عرض المثير أداء معيناً يمكن قياسه بعد ذلك .

وقد تحدد عدد المثيرات اللفظية فى كلتا التجربتين ب(٦٢) مثيرا لفظيا منها اثنان استخدما كمثالين لتوضيح الأداء المطلوب من أفراد العينـــة التجريبية .. كذلك حدد زمن عرض كل بطاقة تضم مثيراً لفظيا وزمن الاستجابة التى يقدمها المفحوص .

وتوصلت الدراسة التجريبية من خلال محاولتها التحقق من صحة الفروض المقدمة أولا ضمن ما توصلت إليه وبعد إخضاع النتائج لخطة تحليلات إحصائية إلى :

١ ـ المثيرات الانفعالية السالبة لها تأثيرها السالب على اتساع المجال الإدراكى .

٢ - المثيرات الانفعالية الموجبة لها تأثيرها الموجب على اتساع المجال الإدراكى .

٣ - المثيرات الإنفعالية الموجبة لها تأثيرها السالب على مقدرة التمايز الإدراكى .

٤ - لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتى الذكور والأناث تحت تأثير المثيرات الإنفعالية السالبة والموجبة على المجال الإدراكى .

التجربة التاسعة والعشرون

المخاوف الشائعة

هذا مقياس لمدى معرفتك بنفسك ، ومدى خوفك من كل من الأشياء التالية ضع دائرة حول الكلمة التى تحدد درجة خوفك (لا اخاف . أخاف قليلا جداً . أخاف قليــــلا . أخاف بدرجة متوسطة . أخاف كثيراً . أخاف كثيراً جداً . أفزع) .

١ - الأشياء الحادة　　٢ - أن أكون مسافراً فى سيارة

٣ - الجثث　　٤ - الاختناق

٥ - الرسوب فى اختبار　　٦ - أن أبدو أبلها أو عبيطا

٧ - أن أكون مسافراً فى طائرة　　٨ - الديدان

٩ - المجادلة مع الوالدين　　١٠ - الفيران

١١ - الحياة بعد الموت　　١٢ - الحقن تحت الجلد

١٣ - أن أتعرض للنقد　　١٤ - أن أقابل شخصاً لأول مرة

١٥ - ركوب المراجيح　　١٦ - أن أترك وحيداً

١٧ - ارتكاب الأخطاء　　١٨ - أن يساء فهمى

١٩ - الموت ٢٠ - الدخول فى عراك

٢١ - الأماكن المزدحمة ٢٢ - الدم

٢٣ - الأماكن المرتفعة ٢٤ - أن أكون قائدا

٢٥ - السباحة بمفردى ٢٦ - المرض

٢٧ - أن أوجد مع سكارى

٢٨ - أن يتعرض من أحب للمرض أو الإصابة

٢٩ - أن أكون حساساً ٣٠ - أن أقود سيارة

٣١ - أن أقابل السلطات ٣٢ - المرض العقلى

٣٣ - الأماكن المغلقة ٣٤ - نزهة فى زورق

٣٥ - العنكبوت ٣٦ - العاصفة الرعدية

٣٧ - ألا أكون ناجحاً ٣٨ - الثعابين

٣٩ - المقابر ٤٠ - الكلام أمام جماعة

٤١ - رؤية مشاجرة ٤٢ - موت من أحب

٤٣ - الأماكن المظلمة ٤٤ - الكلاب الغريبة

٤٥ - لقاء مع عضو من الجنس الآخر

٤٦ - المياه العميقة ٤٧ - الحشرات اللادغة

٤٨ - فقدان العمل ٤٩ - الموت المفاجىء أو المبكر

٥٠ - حوادث السيارات .

تسمى هذه الأداة قائمة مسح المخاوف Fear Survey Schedule وقد وضعها « جير J. H Geer » عام ١٩٦٥ كوسيلة للبحث العلمى تزودنا بمقياس تقريبى للمخاوف الظاهرة ، وقد عرف الباحث الخوف بأنه « استجابة انفعالية سلبية يثيرها مثير محدد نسبيا » .

وعند تصحيح الاجابات تعطى الإجابة لا أخاف صفراً ، وأخاف قليلا جداً ١ ، وأخاف قليلا ٢ ، وأخاف بدرجة متوسطة ٣ ، وأخاف كثيراً ٤، أخاف كثيراً جداً ٥، أفزع، ٦ وقد أسفرت إحدى الدراسات عن أن متوسط درجات عينة من طلاب مدخل علم النفس (ن = ١٦١) هى ١٠٠٫٢ فى إحدى الجامعات الأمريكية ، ومتوسط الطالبات ٧٥٫٨ (ن = ١٠٩) وأن هذا الفرق بين الجنسين دال إحصائياً .

ولقد استخلص الباحث من هذه النتائج أن المخاوف شائعة بين الطلاب ، وأن كثيراً من الطلاب قرروا أن ثمة موضوعا أو أكثر يخيفهم بشدة ، ولم يقرر طالب واحد أنه ليست لديه مخاوف .

ولقد قدر الباحث صدق هذه الأداة بملاحظة سلوك الطلاب فى المعمل خلال مواجهتهم لمثيرات ترتبط بالمخاوف التى حددوا موقفهم أزاءها على الأداة ، فى عدة دراسات استخدم الكلب والفئران كمثيرات مخيفة ، واتضح أن المفحوصين ذوى المخاوف الأكثر أظهروا سلوك الخوف بدرجة أكبر من دونهم ، ومن بين المقاييس التى استخدمت لإظهار هذا الفرق ما يأتى :

١ ـ الزمن الذى استغرقه الفرد ليلمس المثير أو يقترب منه .

٢ ـ قصر وطول المسافة الفاصلة بين الفرد والمثير .

٣ ـ تقدير المفحوص لخوفه عندما يقترب من المثير وتقدير المجرب لهذا الخوف .

٤ ـ تحديد المفحوص لمشاعره على قائمة من الصفات .

المراجـــــع

١ — جابر عبد الحميد جابر ، محمد مصطفى الشعبينى : النمو النفسى والتكيف الاجتماعى ، دار النهضة العربية ، القاهرة سنة ١٩٦٢ .

٢ — جابر عبد الحميد جابر ، دراسة مسحية للمخاوف الشائعة لدى عينة من القطريين وغير القطريين من الجنسين ، الفصل ١٩ من كتاب دراسات فى الشخصية العربية ، كتاب سبق ذكره .

٣ — محمد عاطف المطيق : أثر الشحنة الانفعالية على الادراك ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس سنة ١٩٧٠ .

4 — T. H. Geer, The development of a scale to measure Fear Behavior. Research and Therapy, 1965, 3, 44 — 53.

5 — S. A. Osman, Investigation of Some Effects of Threat on Perception (Ph. D, Dissertation) Illinois Univers., 1964.

6 — M. A. Tirker and W. A. Russell, Introduction to methods in Experimental Psychology (third ed.) Applton — Century, Crofts. Inc., N. Y.



الفصل الخامس عشر

دافعية الإنجاز

التجربة الثلاثون

إذا طلبت من إنسان أن يعرف الدافعية أو الدوافع فسوف تحصل على إجابات من قبيل الدوافع هى سبب السلوك .. أو هى ما يحمل الناس على القيام بأعمال وأنشطة مختلفة .

وهـذه إجابات صحيحة . وعالم النفس يعتبر السلوك مدفوعا حين يلاحظ تغيرا فى مستوى النشاط أى حين ينشط السلوك وحين يتسم بالتركيز أو بالاتجاه أو التنظيم لتحقيق هدف ،أى حين تكون استجابات الفرد منتقاة وليست عشوائية .

ماهى الدوافع التى يستجيب لها الناس ؟ فى محاولة للإجابة عن هـذا السؤال يبرز ما كليلاند McClelland أربعة أنماط من التغيرات الدافعية، أو أربعة مصادر للمعلومات عنها هى :

١ ـ المطالب الموقفية أو الضغوط ـ الظروف السابقة كوخزات الجوع ويمكن أن تكون هذه بيولوجية أو اجتماعية .

٢ ـ الحوافز ـ الحالات النهائية أو الأهداف التى توقف السلوك المدفوع وهذه أكثر استقرارا من المطالب الموقفية .

٣ ـ نزعات الدافع ـ التوجهات المعتادة نحو الأهداف كالانجاز والسلطة والانتماء .

٤ ـ المقصد والاستثارة الدافعية والاختيار ـ وهى حالات الاستثارة الدافعية المؤقتة . وتتأثر هذه الاختيارات بقيمة النجاح ، وتوقع تحقيقه ، وشدة نزعات الدافع السابقة .

ولقد تناول علماء النفس بالدراسة موضوع الدوافع واستخدموا مفاهيم مختلفة لتفسير الدوافع الإنسانية ومنها الغريزة ، والحاجات النفسية المكتسبة، والتعزيز الثانوى .ولقد انتقد ريذ وليبست Reese & Lipsirr هذه الأفكار على أساس أنها دائرية فنحن نقاتل لأن لدينا غريزة المقاتلة، كما انتقدها على أساس مابها من نقص من حيث الدقة . وعلى سبيل المثال فإنهما يريان أن كثيرا من الدراسات التى أجريت على التعزيز الثانوى يمكن أن تفسر وعلى نحو أكثر دقة نتائجها عن طريق المثيرات الشرطية وخاصيتها الاستثارية . وتفسير الدوافع على أساس مفـــاهيم استعادة التوازن الحيوى واستبعاد الخلل الفسيولوجى ، وانقاص التوتر أوخفض الحاجة وهلم جرا قد يكون مناسبا بالنسبة لدوافع البقاء والأمن الفيزيقى ولكنه لايناسب دوافع الإشباع والاستثارة Saltis Ration and stimulation motives التى تتضمن أو تستلزم زيادة التوتر، والوفرة التى تتعدى دوافع القصور والنقص وتتجاوزها . ولننتقل الآن لتناول دافعية الانجاز من حيث النظرية ومن حيث القياس .

ونظرية دافعية الإنجاز نوع من النظريات النفسية التى ظهرت بذورها فى فكر طولمان وليفين فى الثلاثينات من هذا القرن . وتطورت النظرية فى الوقت الحاضر من خلال الدراسات التى قام بها ما كليلاند واتكنسون وغيرهما عن العلاقة بين الأداء والفروق فى قوة دافعية الانجاز . وتنطبق نظرية دافعية الانجاز وفقا لما يراه اتكنسون وتصدق على مجال محدود .

وهو المجال الذى يعرف فيه الفرد أن أداءه سوف يقوم تقويما ذاتيا أو من قبل الآخرين فى ضوء معايير الامتياز وأن نتائج أفعاله سوف تقوم تقويما موجبا (نجاح) أو تقويما سالبا (إخفاق) . والمسلم الأساسى هو أنه يمكن إبراز قوة دافعية الانجاز أو الميل إلى تحقيق النجاح من خلال أفعال معينة .

الميل إلى تحقيق النجاح T_s = الدافع للنجاح M_s × توقع النجاح P_s × القيمة الحافزة للنجاح I_s

ويتوقف النجاح أو الاحتمال الذاتى للنجاح ، والقيمة الحافزة للنجاح على خبرة الفرد الماضية فى مواقف مشابهة للموقف الحاضر ، وهى متغيرات موقفية متغيرة .

وثمة مسلمة هامة خاصة بالنسبة للقيمة الحافزة للنجاح فى نشاط معين ، وهى أن القيمة الحافزة للنجاح فى عمل تساوى صعوبة العمل الظاهرة ، فإذا كان العمل سهلا جدا ويتوقع الشخص نجاحا تاما فيه ، تكون قيمة حافز النجاح منخفضة ، وإذا كان العمل صعبا جدا ، واحتمال النجاح منخفضا فإن قيمة حافز النجاح تكون عالية ويتلخص هذا جبريا فى الصيغة الآتية : -

القيمة الحافزة للنجاح I_s = ١ - توقع النجاح P_s

ولكى تفهم أن محددات الميل إلى تحقيق النجاح هى دافع إنجاز مستقر بدرجة معقولة ، وتوقع النجاح وقيمة حافز النجاح ولكى تفهم العلاقة بين هذه المتغيرات والميل إلى تحقيق النجاح عليك أن تسجل الأرقام.

المناسبة لشخصين أحدهما دافعيته للنجاح منخفضة والآخر دافعيته للنجاح عاليـــة :

$$T_s = M_s \times P_s \times I_s$$

العمل		(توقع النجاح) P_s	(القيمة الحافزة للنجاح) I_s	حين يكون $M_s = ١$	$M_s = ٨$
سهل	أ	٩٠ر	٠ر١٠		
متوسط	ب	٥٠ر			
صعب	حـ	٠ر١٠			

وبعد إتمام الجدول أجب عن الأسئلة الآتية :

- عند أى مستوى من مستويات صعوبة العمل يكون الميل إلى تحقيق النجاح أقوى ؟

- ماذا يحدث حين يكون الدافع للنجاح قويا نسبيا ؟
(أنظر العمود الأخير بعد تكملة النقص)

- عند أى مستوى من مستويات الصعوبة يظهر أكبر فرق بين الدافع المرتفع للنجاح والدافع المنخفض ؟

وتستطيع الآن أن تفهم لماذا يذهب أتكنسون (١٩٦٤) إلى أنه حين يواجه الفرد سلسلة من الأعمال التى تختلف فى صعوبتها الظاهرة (P_s) ويطلب منه أن يختار العمل الذى يرغب فى أدائه ، فإنه يفضل الأعمال

ذات الصعوبة المتوسطة (ذات المخاطرة المتوسطة) حين يكون دافع الانجاز قويا جدا عنه حين يكون ضعيفا جداً .

وتفترض النظرية أيضاً أنه بالإضافة إلى النزعة العامة المستقرة نسبيا لتحقيق النجاح (M_S) ، هناك أيضاً نزعه عامة لتجنب الإخفاق ، أو الدافع لتجنب الإخفاق (M_{AF}) وبالمثل يمكن أن تكتب المعادلة على النحو الآتى :

$$T_{-F} = M_{AF} \times P_F \times I_F$$

حيث تكون

T_{-F} = النزعة لتجنب الإخفاق وهى وظيفة للمتغيرات الآتية :

الدافع لتجنب الإخفاق (M_{AF}) ، وتوقع الإخفاق (P_F).وقيمة حافز الإخفاق السلبى I_F) .

ومرة أخرى هناك مسلم خاص هو أن :

$$I_F = - P_S$$

أى أن توقع الإخفاق يكون قويا حين يكون توقع النجاح ضعيفاً والعكس بالعكس ، أى أن توقع النجاح زائد توقع الإخفاق P_F يساوى واحد ، أى أن مجموعها يساوى واحد صحيح ، والميل إلى تجنب الإخفاق هو ميل لمقاومة أداء النشاط لأنه من المتوقع أن يؤدى هـــذا الأداء إلى الإخفاق .

ويجمع الميل الناتج نحو الإنجاز بين ميلين الميل إلى تحقيق

النجاح (T_s) والميل إلى تجنب الإخفاق (T_{-F}) ويمكن التعبير عنه جبريا على النحو الآتى :-

$$(M_{S} \times P_s \times I_s) + (M_{AF} \times P_F \times I_F)$$
$$T_s + T_{-F} =$$

وبإبدال التعريفات الجبرية لتحل محل I_s ، I_F

تصبح المعادلة

$$T_s + T_{-F} = (M_s - M_{AF}) \times [(P_s \times (1 - P_s)]$$

(Atkinson & Feather , 1966,p. 333)

إن هذا النموذج يفترض أن هناك علاقة عكسية مباشرة بين احتمال النجاح وبين الحافز فى سباق الإنجاز وهذا معقول ومشروع كمدخل لبناء النموذج ، ولكن البعض يتساءل عما إذ كانت العلاقة خطية ، وعما إذا كان الحافز ينبغي أن يساوى ($1 - P_s$) (Heckhausen, 1968) .
وبالرغم من هذا فإن هذه النظرية قد تطورت نتيجة لعدد كبير من الدراسات الإمبيريقية ، وقد أثارت عددا هائلا آخر وأنها تزودنا بإطار لدراسة دافعية الانجاز يقوم به الطلاب .

تنمية دافعية الانجاز :

يرى فيروف Veroff (١٩٦٩) أن دافعيه الإنجاز هى الميل أوالنزعة العامة للسلوك فيما يتصل بأهداف الإنجاز ، وتعرف على أساس التنافس مع معايير الامتياز ولكنه يميز بين نمطين من دافعية الإنجاز هما :-

١ ـ دافعية الانجاز الاستقلالية .Autonomous achievement m

حيث يتنافس الفرد مع معاييره هو ، أى أن المعايير الشخصية التى يمثلها الشخص تكون أساسيه .

٢ ـ دافعية الانجاز الإجتماعية .Social achievement m

حيث يكون التنافس مع المعايير التى يضعها الآخرون ، أى أن مستويات الامتياز تستند إلى المقارنة الاجتماعية .

إن تصنيف الأطفال وتقسيمهم على أساس قوة دافعية الانجاز وضعفها لايكفى فى نظر فيروف إذ أن علينا أن نحدد نوع دافعية الانجاز عند القيام بهذا التصنيف .

مراحل النمو :

يحدد فيروف ثلاثة مراحل لنمو دافعيه الإنجار هى :

١ ـ التنافس الاستقلالى .

إن النمو من خلال الإنجازات الاستقلالية فى الطفولة المبكرة ، يعنى أن الإنجاز الذاتى الحسن التنظيم يظهر حين يبلغ الطفل مابين ٥ر١ ، ٥ر٢ عاما من العمر ، أى مع ظهور اللغة ونمو المهارات والقدرات .

٢ ـ المقارنة الاجتماعية فى الإنجاز:

هذه عملية تجىء بعد ذلك لأنها تنبنى على التوجه الذى يتكون لدى الطفل نحو أهدافه إن التمركز حول الذات لابد أن يكون قد تناقص إلى حد ماقبل أن يستطيع الطفل أن يقارن أداءه بأداء الآخرين . والمقارنة

الاجتماعية وظيفية للطفل حيث أنها تزوده بالمعلومات والمعايير التى تيسر الأداء السليم .

٣- تكامل دافعية الإنجاز الاستقلالية مع الكفاح فى المقارنة الاجتماعية .

إن هذين الدافعين منفصلان . ويستخدمان فى الموقف المناسب . كما فى التوجه الناضج للانجاز ، هذا التوجه الذى يوفق بين المعايير الشخصية للانجاز والمعايير الاجتماعية ولا يضحى بالأولى لحساب الثانية .

وهذه المراحل متتابعة ومنظمة تنظيما هرميا من حيث أن النمو فى إحداها واتقانه ضرورى للنمو فى المرحلة التالية والنجاح فيها .

ومن هذا التصور لنمطى دافعية الانجاز ، ومن التتابع الأمثل لنموها يستطيع فيروف أن يتصور أنماطا إنجازية مختلفة من البشر نعرضها فيما يلى فى صورة مبسطة ولقد تناولها فيروف فى مقال له نشر عام ١٩٦٩ تناولا يتسم بالبصيرة والنفاذ .

ولاجتياز كل مرحلة على نحو ناجح يرى فيروف أن هناك زمنا أمثل لمطالب سلوكية معينة للطفل فلاتقان الاستقلال الذاتى بنجاح على سبيل المثال يحتاج الطفل إلى حرية تناول البيئة ، أى أن تتاح له البيئة فى حرية ، ويحتاج إلى استثارة لفعله المستقل ودعمه على أن يكون توقيت هذا كله مناسباً جداً بحيث يتضمن ماينجزه الطفل جهدا ومثابرة .

المقاييس :

يعتقد فيروف أنه إذا قدر الفرد اهتمام الطفل بتكرار الأعمال التى ينجح فيها وتلك التى يخفق فيها ، فإن تواتر الأعمال التحدية للطفل

ومقدار هـــذا التواتر يعكس نزعته للإنجاز . والأعمال المتحدية أو المخاطرات المحسوبة تقع بين الأشياء المؤكدة (بطبيعة الحال أستطيع بسهولة أن أعمل هذا) والفرص الخارجية المتاحة (هذا عمل صعب جدا بالنسبة لى) . وتقوم مقاييس فيروف على أساس نظرى وضعه اتكنسون وآخرون كما تقوم على الدراسات الأمبيريقية التى قام بهـــا كراندل ورابسن (١٩٦٠) للاختيارات المتكررة للأطفال .

وسوف نستخدم ثلاثة من أعمـاله الأربعة الخاصة بدافعية الانجاز الاستقلاليـة ومقياسا لدافعية الانجاز الاجتماعية فى التجربة الآتية : ـ

جـدول (١ و ١٥)

يبين أنماط التوجه الإنجازى الذى يقوم على مداخل النمو

الأنماط	مرحلة الإستقلال	مرحلة المقارنة الاجتماعية	مرحلة التكامل
١ ـ توجه إنجازى متكامل	+	+	+
٢ ـ توجه تنافسى	+	±	−
٣ ـ خوف من التوجه للإخفاق (أ)	+	−	−
خوف من التوجه للإخفاق (ب)	±	±	−
٤ ـ خوف من التوجه للنجاح	±	+	−
٥ ـ توجه إنجازى منخفض (أ)	±	−	−
توجه إنجازى منخفض (ب)	−	−	−

ولقد أبرز ماكيلاند (١٩٥٨) ثلاثة طرق أساسية لقياس الدافعية الإنسانية وهى : (أ) أن نسأل المفحوص على نحو مباشر أو غير مباشر عن دوافعه . (ب) أن نحصل على حكم عام على الدافعية أو على تقديرات كاية من ملاحظين خارجيين . (ج) أن نسجل علامات سلوكية نوعية أو محددة للدافعية بمتابعة الاستجابات الفسيولوجية أو الأداء أو الإدراك أو التداعى أو الحركات التعبيرية . ويشيع استخدام القصص التى يرويها الأفراد كاستجابة للصور فى البحوث ويدخل هذا الأسلوب فى الطريقة الثالثة . ويستخدم فيروف الاختيارات المتكررة كمقياس لدافعيـــة الانجاز الاستقلالى ، كما يستخدم مستوى الطموح المعيارى فى الاختبار كقياس لدافعية الإنجاز الإجتماعى ، ويستخدم أسلوب القصص (دافعية الإنجاز التخيلى) لتقدير دافعية الإنجاز التكاملى .

المشكلة والفروض :

تتناول هذه الدراسة مستعينة بمقاييس فيروف للإنجاز (١٩٦٩) ، الفروق بين الجنسين وبين الجماعات العمرية كما تدرس نواحى التشابه بينها فى نوعين من دافعية الإنجاز ، كما تدرس العلاقة بين النوعين : دافعيـة الإنجاز الإستقلالى والتى تتضمن تنافساً مع معايير الامتياز الشخصية المتمثلة . ودافعيـة الإنجاز الاجتماعى حيث تقوم معايير الامتياز على المقارنة الاجتماعية ويحصل الطفل على درجة عاليـة فى دافعية الانجـــاز إذا اختار أن يكرر عملا يتحداه تحدياً متوسطا ، بدلا من أن يختار عملا سهلا جداً ، أو عملا صعباً جداً . (لاحظ أن اختيار أصعب الأعمال لا يدل على توجه عال فى دافعية الانجاز) .

١ — يحصل البنون إذا قورنوا بالبنات على درجات أعلى فى دافعية الانجاز الاستقلالى أو أقل أو قد لا يختلفون عنهن .

٢ — يحصل البنون إذا قورنوا بالبنات على درجات أعلى فى دافعية الانجاز الاجتماعى أو أقل أو قد لا يختلفون عنهن .

٣ — يتميز الأطفال الأكبر سناً إذا قورنوا بمن يصغرونهم بدافعية إنجاز استقلالية أعلى أو أقل أو قد لا تختلف المجموعة الأولى عن الثانية .

٤ — يتميز الأطفال الأكبر سناً بدافعية إنجاز اجتماعى أقوى من الأطفال الأصغر سنا أو أضعف أو قد لا يختلفون عنهم .

٥ — يختار الأطفال ذوو دافعية الانجاز الاستقلالى العالية إذا قورنوا بمن دونهم أعمالا سهلة أو متوسطة أو صعبة فى مقياس دافعية الانجاز الاجتماعى .

٦ — هل تتسق نتائجك مع نتائج فيروف ؟

الطريقة :

العينة : تتألف من مجموعة من البنين وأخرى من البنات من صفين مختلفين على الأقل بفارق عامين كالصف الثانى الابتدائى والصف الرابع .

المواد : — خرز من البلاستيك .

— إناء كبير أو صندوق من الورق المقوى .

— دلو طلاء أو دلو غسيل (سلة) .

— كرة من البلاستيك أو المطاط .

— حصيرة عليها شرائط سوداء عرضها بوصة واحد ملصقة على مسافات يفصل كل شريط عن الآخر قدمان .

- ستة أوراق بها أشكال عددها على الترتيب ٣ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ١١ ، ١٧ (أنظر الشكل رقم « ١ و ١٥ ») .
- أغلفة أو ظروف بعرض ٥ بوصة وطول ٧ بوصات .
- مجموعة من الألغاز لها مستويات صعوبة ثلاث (أنظر الشكل رقم « ٢ و ١٥ ») .
- قلم أحمر .
- أوراق لتسجيل البيانات وتبويبها .

الإجراءات : يستخدم مع كل طفل ثلاثة أعمال لقياس دافعية الانجاز الاستقلالى وهى من أعمال فيروف وعملا واحداً لقياس دافعية الانجاز الاجتماعى بالترتيب الذى سنعرضه بعد قليل . ويتألف كل عمل من أعمال الانجاز الاستقلالى من عرض لبنود تتدرج من السهل إلى الصعب . يبدأ الطفل بعمل سهل جداً ويتقدم على نحو تدريجى حتى يخفق فى بندين متتاليين فى ذلك العمل ويكون للطفل عندئذ الخيار فى تكرار أحد البدائل الأربع الآتية الممكنة : النجاح الأول ، النجاح الأخير ، الإخفاق الأول ، أو الإخفاق الثانى . ووفقا لنظرية القيمة المتوقعة القائلة بأن دافعية الإنجاز تكون فى أعلى درجاتها حين يكون احتمال النجاح ٥٠ر٠ ، ويعطى الطفل درجة واحدة تدل على دافعيته للإنجاز حين يختار الطفل إعادة أو تكرار أول بند أخفق فيه ، أو آخر بند نجح فيه . ويعطى الطفل صفراً إذا اختار أن يكرر أسهل عمل أو الإخفاق الثانى . ثم تجمع درجات الطفل فى الأعمال الثلاثة ويكون المجموع هو درجة الطفل فى دافعية الإنجاز الاستقلالى . (والمدى فى

التجربة الحالية = من صفر إلى ٣) . وعلى الطفل أن يختار بالنسبة للعمل الاجتماعى المقارن ، أن يحل ألغازا سهلة أو متوسطة أو صعبة بالنسبة للأطفال فى صفه . واختيار اللغز المتوسط الصعوبة يفسر على أنه إظهار لدافعيه إنجاز عالية .

ونورد فيما يلى تعليمات مقاييس دافعية الإنجاز .

تعليمات لاستخدام مقاييس دافعية الإنجاز الاستقلالى :

الخرز

المــــواد

ستة خيوط من الخرز من أشكال وألوان مختلفة

(Y = أصفر　P = بنفسجى　R = أحمر

B = أزرق　LB = أزرق فاتح　DB = أزرق داكن

G = أخضر　PK = بنى　O = برتقالى)

١- P P

٢- Y G Y

٣- Pk R G Pk

٤- B DB G R PK

٥- LB R Y DB O R DB

٦- R PK P G PK DB R Y PK

تعليمات : « إن أول عمل سنقوم به هو ما سنفعله بهذه الخرزات .
أنت ترى أنها ذات ألوان مختلفة ، وأنها تختلف من ناحيه أخرى .

بعضها مستدير (وعلى المجرب أن يعرض مثالا يوضح ذلك) . وهذه الخرزة لها حروف كالأكورديون ، وهذه تشبه الفانوس . كيف نضعها معا ونعمل منها أشياء مختلفة . هذه هى اللعبة . سوف أعرض عليك خرزا وضع معا . وسوف تنظر إليه بدقة وعناية لأنى سأخفية بعد ذلك وراء ظهرى وعليك بعد أن أخفيه أن تعمل سلسلة من الخرز شبيهة بتلك التى عرضتها عليك وسوف ترى بعد ذلك هل السلسلة التى عملتها تشبه السلسلة التى عرضتها عليك أم لا تشبهها ؟ » .

اعرض البند (١) - تأكد أن خرز الطفل ليس فى متناول يده . وقل الطفل . أنظر إلى هذه السلسلة بعناية ودقة (وبعد خمس ثوان اخفها وراء ظهرك) والآن عليك أن تعمل سلسلة تشبه سلسلتى (قدم للطفل مجموعة من الخرز وانتظر حتى يتم العمل إذا كان هناك أى شك فى ذلك اسأل) . هل انتهيت من العمل ؟

(لكى نقوم الطفل اعرض عليه النموذج واسأله محايدا) . هل سلسلتك تشبه سلسلتى ؟ (إذا أجاب الطفل بنعم أو لا متسرعا أضف) : « انظر إليهما بعناية ودقة » .

مواقف ممكنة

١ — (إذا أجاب الطفل بنعم على سلسلة صحيحة ، بين موافقتك) « نعم إن سلسلتك من الخرز تشبه سلسلتى » .

٢ — (إذا قال الطفل نعم بالنسبة لسلسلة غير صحيحة ، بين له عدم موافقتك) :

« لا إنها لا تشبه سلسلتى وذلك لأن . . . . » .

٣ — (إذا قال الطفل لا بالنسبة لسلسلة خطأ قل) .

« هذا صحيح أن سلسلتك من الخرز لا تشبه سلسلتي وذلك لأن ... » .

٤ — (إذا قال الطفل لا لسلسلة صحيحة قل)

« نعم ، إن سلسلتك تشبه سلسلتي ، ألق عليها نظرة أخرى » .

(خذ الخرز من الطفل وأخرجه من الخيط وضعه في صندوق الطفل ، أخفي خرزك ، خذ السلسلة الثانية من الخرز وقل) .

« حسنا ، وعنا تجرب هذه السلسلة ... الخ » .

(وفي كل مرة ينجح فيها الطفل ، انتقل إلى السلسلة التي تليها ، وبعد أن يخفق الطفل مرتين ، اعرض عليه البند الأول ، وآخر بند نجح فيه . وأول بند أخفق فيه ، والبند الذي أخفق فيه إخفاقه الثاني وقل) .

« والآن دعنا نعمل سلسلة أخرى من الخرز . تستطيع أن تجرب إحدى هذه السلاسل . تذكر أن هذه السلسلة كانت سهلة تماماً بالنسبة لك ، وهذه السلسلة لم تكن سهلة جداً ولكنك عملتها بطريقة صحيحة ، و هذه السلسلة كانت صعبة بالنسبة لك ، وهذه كانت صعبة جداً والآن ما هي السلسلة التي تحب أن تجرب عملها مرة أخرى ؟ » .

(وبعد أن يختار الطفل إحدى هذه السلاسل ، أتح له فرصة أخرى ليجرب ، وسواء نجح أو لم ينجح قل له مشجعا هذا أداء حسن) .

<u>التهديف على السلة :</u>

المـــواد

- دلو الغسيل أو الطلاء فارغا .
- كرة مطاطية صغيرة مناسبة أو فيشات من البلاستيك .

ـ حصيرة تفرش على الأرض بجوار الدلو وعليها علامات بشرائط سوداء عرضها بوصة على بعد قدمين وأربعة أقدام وستة أقدام وثمانية أقدام . . . الخ ويقف الطفل خلف العلامة . ويمكن استخدام الفيشات أو الماركات مع الأطفال الأكبر سنا والأكثر مهارة .

التعليمات :

« والعمل الثانى الذى سنقوم به هو لعبة يجب أن يلعبها أطفال كثيرون بالمدرسة . عليك أن ترمى الكرة فى السلة وأنت واقف خلف هذه الخطوط . دعنا نبدأ من أقرب الخطوط إلى السلة (الدلو) .

(اطلب من الطفل أن يقف وأصابع قدميه خلف الخط الأول) .

وحاول الآن أن تقذف بالكرة لتدخل السلة .

وحين يخفق الطفل قل له : حسنا هذا هو .

(أشر إلى الخط الثانى) والآن قف خلف الخط الثانى وارمى بالكرة لتدخل السلة ... الخ .

وبعد أن يخفق الطفل مرتين ، اتنحى بالطفل جانبا وقل له « انتبه لما أقول دعنا نصوب الكرة نحو السلة أو الدلو مرة أخرى . قد تستطيع أن تقوم بهذا التصويب من خلف أحد هذه الخطوط . تذكر أن التصويب من هنا كان سهلا جداً ، أى كان السهل وضع الكرة فى السلة . ومن هذا الخط لم يكن العمل بهذه السهولة ولكنك وضعت الكرة فى السلة ومن خلف هذا الخط كان هذا العمل صعبا بالنسبة لك ، ومن هذا الخط صعبا جدا بالنسبة لك . والآن من أى الخطوط أو المواقع تود أن تحاول مرة أخرى ؟

(وبعد أن يختار الطفل، اتح له فرصة أخرى ليعمل ما اختاره وبعد أن ينتهى من ذلك قل له أحسنت سواء أخطأ أو أصاب) .

تذكر الصور .

المـــواد .

ست صفحات عليها الأشكال ٣ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ١١ ، ١٧ مرسومة أو ملصقة وينبغي أن تكون الأشياء مما يسهل على الشخص تمييزه والتعرف عليه .

التعليمات :

« والآن دعنا نلعب لعبة مختلفة ، في الجانب الآخر من كل صفحة توجد صور لأشياء مختلفة . وحين أقلب الورقة عليك أن تنظر إلى الصور بعناية ودقة وتحاول أن تتذكرها ، وذلك لأني سأقلب الورقة حالا بحيث لا نستطيع رؤية الصور وعندئذ أخبرني بالصور التي رأيتها .

والآن دعنا ننظر إلى هذه الصفحة أولا .

(أشر للصور الواردة في الصفحة صورة صورة وقل) .

« هذه كذا . . . » .

(دع الطفل ينهي أو يكمل العبارة . إذا تردد الطفل زوده باسم الشيء . وبعد أن يسمي الطفل جميع الأشياء قل) .

« والآن أنظر بدقة ، لأني سوف أقلب الصفحة حالا » .

(بعد خمس ثوان اقلب للصفحة) .

« والآن قل لي ما هي الصور التي رأيتها ؟ » .

(قد ترغب في تسجيل الأشياء التي سماها الطفل . أتح للطفل زمنا كافيا حتى ينتهي من التذكر . وإذا كان هناك شك في قول الطفل لكل ما يتذكره سله . . هل قلت كل ما تتذكره ؟ هل انتهيت ؟) .

(إقلب البطاقة لتقويم الطفل وقل دون التزام) . « هل سميت جميع الصور ؟ » .

(وافق ولا توافق كما حدث فى حالة الخرز . وإذا قال الطفل بعد أن أخفق فى تسمية بعض الصور نعم بالنسبة لبطاقة قل) .

« لا إنك لم تسمى جميع الصور لأن هناك صورة كذا وكذا » . والآن دعنا نجرب هذه الورقة ... الخ » .

(وبعد إخفاقين ، أعرض على الطفل البند الأول ، والنجاح الأخير والإخفاق الأول والإخفاق الثانى وقل) دعنا نحـــاول بدءاً آخر مرة أخرى . تذكر أن هذه الصور كان من السهل بالنسبة لك تذكرها ، وهذه الصفحة لم تكن بهذه السهولة ولكنك تذكرتها تذكراً صحيحاً . وهذه الصفحة كانت صعبة بالنسبة لك . وهذه كانت صعبة جداً . ما هى الصفحة التى تريد أن نحاول معها مرة أخرى ؟

(وبعد أن يختار الطفل أنح له محاولة أخرى كما حدث من قبل) .

تعليمات لقياس الميل للمقارنة الاجتماعية .

المـــواد

ثلاثة صناديق متماثلة (على سبيل المثال ٣ بوصات × ٥ × ٢ (أى ٧,٧سم × ١٢,٧ سم × ٥,١ سم) أو ثلاثة ظروف أو أغلفـــة عرضها ٥ بوصات وطولها ٧ سم (١٢,٧سم × ١٧,٨ سم لتوضع المواد داخلها .

التعليمات :

أمامك ثلاثة صناديق أو أغلفة وهى متشابهة من الخارج أليس كذلك ؟

إنها تحتوى على أعمال (امسك بها وأهززها ، عليك أن تقوم بها ، فى هذا الغلاف (مشيراً إلى الغلاف الذى يقع على يمين الطفل) عمل سهل جداً بالنسبة للبنين (للبنات) فى صفك . فى هـذا الغلاف (مشيراً إلى الغلاف الأوسط) عمل يستطيع القيام به بعض البنين (البنات) فى صفك والبعض الآخر لا يستطيع ذلك .

« وفى هذا الغلاف (مشيراً إلى الغلاف الذى يقع على يسار الطفل) عمل يصعب على البنين (البنات) فى صفك القيام به » .

« وتستطيع أن تقوم بعمل واحد فقط ، أى هذه الأعمال تحب أن تجربه ؟ تذكر أن هذا سهل . وهـذا يستطيع أداؤه بعض الأولاد (البنات) فى صفك وبعضهم لا يستطيع ذلك ، وهذا العمل صعب ،

(انتظر الإجابة ثم قدم للطفل الغلاف الذى اختاره مع تعليمات العمل التى يرى المجرب أنها ملائمة) .

والعمل الذى اختاره التلاميذ فى تجربتنا كمقياس للمقارنة الاجتماعية هو اللغز التالى وقد يرغب التلاميذ فى تجربتك فى عمل آخر مختلف عليك إعداده .

وحين يختار الطفل أحد هذه الأغلفة الذى يحتوى كل منها على ثلاثة ألغاز ، يقدم المجرب القلم الأحمر للطفل قائلا خذ هذا القلم ومر على جميع الخطوط فى اللغز دون أن ترفعه عن الورقة ودون أن تمر على خط مرتين . هل فهمت التعليمات؟ وعلى المجرب أن يكرر هذه التعليمات إذا لزم الأمر .

والغلاف السهل به ألغاز سهلة فعلا بالنسبة للأطفال فى الصف الرابع الابتدائى ، وفى حالة الأطفال فى الصف الثانى قد تضمن سهولة العمل

بالنسبة لهم [illegible] [illegible] [illegible] إلى نقطة [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible]
قائلا « ابدأ من هنا » . (ومن المهم بطبيعة الحال ألا يخفق الطفل فى بند اعتبرته سهلا بالنسبة للأطفال فى هذا الصف . وإذا وجد أحد أطفالك الأكبر سنا صعوبة فى القيام بالعمل السهل فإن عليك أن تساعده بالمثل) . لاتقدم مساعدة بالنسبة للغلاف المتوسط الصعوبة أو الغلاف الصعب لأن تعليماتك قد بينت إمكانية الإخفاق فى القيام بهذه الأعمال وعلى الطفل أن يحل الألغاز الثلاثة الموجودة فى الغلاف الذى اختاره .

إجراءات إضافية وتفاصيل البيانات :

١ — الخرز : ينبغى قبل البدء فى التجربة أن تجهز السلاسل الست من الخرز وأن تغطيها وتضعها على كرسى إضافى بجوار المجرب وأن يتوافر خرز كافى فى إناء كبير أو صندوق من الورق القوى ليستخدمه الطفل .

٢ — التهديف على السلة : لكى نحدد عدة مسافات طول كل منها ندمان فإننا نستخدم شريطا لاصقا يمكن تثبيته على حصيرة أو على أرض الغرفة ، وأن نضع علامة × لتحديد موقع السلة أو الدلو وعلامة على كل خط من هذه الخطوط لتحديد الموضع الذى يقف عنده الطفل أثناء إجراء التجربة . وسوف تقفز الكرة أحيانا بعد رميها فى السلة وعليك أن تؤكد للطفل أن الرمية تعتبر نجاحا حتى ولو ارتدت خارج السلة . وكثيراً ما يشغف الأطفال بتكرار التهديف بعد إخفاقهم الأول مباشرة فى هذا العمل . وعليك ألا تسمح بهذا . انتقل إلى المسافة التالية ليصوب الطفل الكرة ويقذف بها إلى السلة . وغير مسموح بأى إعادة حتى ينتهى الطفل من كل المحاولات : من المحاولة الأولى إلى الإخفاق الثانى . وعندئذ

يختار الطفل العمل الذى يرغب فى تكراره أى على أى مسافة يرغب فى أن يقوم بالتهديف فى السلة .

٣ ــ تذكر الصور .

لقد استخدم فيرونى ثمانية صفحات ونحن نستخدم هنا ست صفحات تحتوى على عــــدد من الأشكال يتراوح ما بين ٣ إلى ١٧ صورة أو شكلا على الطفل أن يسترجعها . ويفضل بدلا من قلب الصفحة خلال الاسترجاع أن تستبعد لأن الأشكال أو الصور تظهر أحياناً من ظهر الورقة .

وفى صفحة بيانات الفرد صحح كل مستوى من مستويات العمل إخفاقا (خ) أو نجاحا (ن) فى العمود خ/ن ، وفى العمود التالى صع العناوين المناسبة لأربعة أعمال (١) (أول وأسهل عمل) ن (النجاح الأخير) ح، (العمل الذى أخفق فيه أولا) خ، (العمل الذى أخفق فيه ثانياً وفى العمود الذى يليه ضع علامة على العمل الذى اختار الطفل تكراره ، وفى العمود الذى يليه بين ما إذا كان نجح أو أخفق فى العمل الذى يرغب فى تكراره . ويحصل الطفل على الدرجة صفر فى أعمال دافعية الإنجاز الاستقلالى إذا اختـــار أن يكرر أسهل عمل أو أصعب عمل. ويحصل على الدرجة واحد إذا اختار عملا متوسط الصعوبة أى أن مستوى العمــــل يتحدى إمكانياته تحديا معقولا أى النجاح الأخير أو الإخفاق الأول . وتعطى الدرجة أو التقدير للطفل على الاختيار وليس على النجاح أو الإخفاق الفعلى فى العمل الذى اختار أن يكرره .

ويفسح العمود الأول الكبير لتذكر الصور ، المجال للمجرب ليسجل البنود التى يتذكرها الطفل .

وفى اختبار المقارنة الاجتماعية . ضع علامة تدل على الغلاف الذى اختاره الطفل فى العمود الأول ثم استخدم + ن أو - ن لتدل على أدائه فى الألغاز الثلاثة ، ويحصل الطفل على درجة واحدة إذا اختار الألغاز المتوسطة الصعوبة (الغلاف المتوسط الصعوبة) ويحصل على الدرجة صفر إذا اختار الغلاف السهل (الألغاز السهلة) أو الغلاف الصعب (الألغاز الصعبة) .

تذكر دائما أن تسجل ملاحظاتك عن سلوك الطفل اثناء التجربة : ، وأن تسجل الكلمات التى ينطق بها : وما يبدو عليه من توتر وعدم استقرار ، واصغائه الشغوف وتعبيرات وجهه وهلم جرا .

النتائج :

التصحيح : اجمع درجات الطفل فى الأعمال الثلاثة الخرز ، والتهديف وتذكر الصور وسجل هذه الدرجات فى صفحة بيانات الفرد فى المكان المناسب .

تحليل البيانات :

سجل مجموع درجات دافعية الإنجاز الاستقلالى AAM (ومدى الدرجات من صفر إلى ٣) فى العمود المناسب فى صفحة بيانات الجماعة العمرية والجنسية ، استخدم ن نجاح ، خ إخفاق فى أعمـــدة الخرز والتهديف وتذكر الصور لتبين اختيار الطفل والأداء اللاحق بالنسبة لهذا الاختيار . وسجل درجته فى الأعمال كلها معا فى العمود الأخير وبين عدد مرات اختيار العمل الأول والنجاح الأخير والاخفاق الأول والاخفاق الثانى خلال الأعمال الثلاثة .

(مجموع هذه الأعمدة الثلاثة بالنسبة لكل طفل يساوى ٣) .

وبعد وضع العلامات الدالة على دافعية الانجاز الاجتماعى فى العمود المناسب يمكن قسمة عدد هذه العلامات الواردة فى العمود (م) متوسط الصعوبة على عدد الأطفال فى الجماعة للحصول على متوسط درجات دافعية الإنجاز الاجتماعية لهذه الجماعة (صفحة بيانات الجماعة) .

احسب المتوسط والوسيط والانحراف المعيارى لكل جماعة عمرية من الجنسين وسجلها فى الجدول رقم ٤ و ١٥ .

حلل تباين درجات دافعية الانجاز الاستقلالى على أساس عمر الأطفال وجنسهم أى بطريقة ٢ × ٢ تحليل التباين فى تجارب التصنيف المزدوج (العمر × الجنس)؛ وذلك باستخدام الدرجة الكلية لكل طفل فى دافعية الإنجاز الاستقلالى وضع ملخص النتائج فى الجدول (٥ و ١٥) .

ولكى تتبين كيف تتصل درجات دافعية الانجاز الاستقلالى بدرجات دافعية الانجاز الاجتماعى قسم الأطفال إلى ثلاث جماعات الجماعة التى اختارت العمل السهل ، وتلك التى اختارت العمل المتوسط الصعوبة والجماعة التى اختارت العمل الصعب فى العمل الاجتماعى المقارن ثم حلل تباين درجاتهم فى دافعية الانجاز الاستقلالى . (جدول ٦ر١٥) ضع متوسط درجات دافعية الانجاز الاستقلالى لهذه الجماعات الثلاث من الأطفال فى الجدول (٧ و ١٥) واحسب النسب التائية بين أزواج المتوسطات إذا كانت النسبة الفائية فى الجدول ٦ر١٥ دالة إحصائياً .

محص جداولك واكتب نتائجك ، وخاصة تلك النتائج التى تتصل بفروضك . هل هناك فرق بين الجنسين فى دافعية الانجاز يصل إلى مستوى الدلالة ٠٥ر. ؟ هل تختلف الجماعتان العمريتان إختلافا دالا إحصائيا فى كل من درجات دافعية الانجاز الاستقلالى ودافعية الانجاز الاجتماعى ؟ هل اختـــار الأطفال الذين حصلوا على درجات عالية فى أعمال دافعية الانجاز الاستقلالى العمل المتوسط الصعوبة فى مقاييس دافعية الانجاز الاجتماعيـــة ؟ أى هل دافعية إنجازهم عالية كما تقاس بالعملين ؟ (جدول ٦ و ١٥ ، ١٥ ، ٧ و ١٥) .

إفحص الدرجات الخام فى صفحات بيانات الجماعة وفى جدول (٤ و ١٥) وأجب عن السؤال . ما هى المقارنات الأخرى التى تخطر على بالك ؟ (راجع فروضك ، ما هى الفروض التى لم تتبين من صحتها أو خطئها نتيجة للتحليلات الإحصائية السابقة ؟ كيف يمكن تحليل البيانات بحيث تختبر هذه الفروض ؟

المناقشة :

ما هى الفروض التى ثبتت صحتها وتلك التى ثبت خطؤها ولكى نيسر لك المقارنة بين نتائج تجربتك ونتائج فيروف نعرض فيما يأتى جدولين يحتويان على نتائجه (الجدول ٢ و ١٥) والجدول (٣ و ١٥) .

(جدول ٢ و ١٥)

بين متوسط درجات دافعية الانجاز الاستقلالى
فى الصفوف المختلفة موزعة حسب الجنس

الصف الدراسى	البنون			البنات		
	درجات دافعية الانجاز الاستقلالى			درجات دافعة الانجاز الاستقلالى		
	م	ع	ن	م	ع	ن
رياض الأطفال	٢ر٣٠	١ر٢١	١١٥	٢ر٠٦	١ر٢٢	١٣٠
١	٢ر٧٣	١ر١١	٢٨٨	٢ر٧٩	١ر١٣	٢٨٦
٢	٢ر٧٠	١ر٠٨	٢٣٧	٢ر٨٩	١ر١٥	٢٤٦
٣	٢ر٨١	١ر١٤	٢٦١	٢ر٩٤	١ر١٢	٢٦٠
٤	٢ر٥٩	١ر٢١	٢٣٦	٣ر٠٠	١ر١٠	٢١٨
٥	٢ر٣٦	١ر٢٨	١٨٤	٢ر٨٢	١ر١٥	٢٠١
٦	٢ر٤٩	١ر٣١	١٧٨	٢ر٦٧	١ر٠٥	١٣٤

Veroff, 1969.

جدول (٣ر١٥)

يبين النسب المئوية للتلاميذ من ذوى الأعمار المختلفة الذين اختاروا الأعمال السهلة ، والمتوسطة الصعوبة والصعبة موزعين حسب الجنس

الصف الدراسى	الجنس	ن	الغلاف		
			سهل	متحدى	صعب
رياض الأطفال	بنون بنات		لاتتوافر البيانات عن رياض الأطفال		
١	بنون	١٦٣	٧١٪	١٦٪	١٣٪
	بنات	١٧٥	٨٣٪	٧٪	١٠٪
٢	بنون	١٣١	٤١٪	٣١٪	٢٨٪
	بنات	١٣٤	٥١٪	٣٦٪	١٣٪
٣	بنون	١٦٥	٢٣٪	٤٨٪	٢٩٪
	بنات	١٥٧	٣٤٪	٤٧٪	١٩٪
٤	بنون	١١٦	١٦٪	٥٠٪	٣٤٪
	بنات	١٢٢	٢٥٪	٥٤٪	٢٠٪
٥	بنون	٩٠	١٧٪	٥١٪	٣٢٪
	بنات	١٠٩	١٧٪	٥٩٪	٢٤٪
٦	بنون	١٢٩	١٠٪	٥٣٪	٣٧٪
		١٣٤	١٥٪	٥٤٪	٣١٪

Veroff .1969.

ولا يمكن مقارنة تقديرات دافعية الإنجاز الاستقلالي في هذه التجربة على نحو مباشر بنتائج فيروف لأنه استخدم أربعة أعمال بينما المستخدم في التجربة الحالية ثلاثة فقط .

لاحظ أن الذكور بدأوا بدرجات فى هذا النوع من الدافعية أعلى من البنات فى رياض الأطفال ولكنهم حصلوا على تقديرات أقل منهن على نحو متسق فى الأعمار الأكبر والنسبة الفائية للجنس تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية ا .. د. ويفسر فيروف هذه النتائج قائلا يبدو أن البنين دون البنات فى دافعية الإنجاز الاستقلالية خلال المرحلة الإبتدائية لأنهم يكافحون على نحو مباشر بدرجة أكبر من البنات فى التصـــدى لمشكلة المقارنة الاجتماعية . فهل تتفق بياناتك مع بياناته ؟ وهل توافق على هذا التفسير ؟

وبينما وجد فيروف أن النسبة الفائية للفروق بين الجماعات العمرية فى عينته من رياض الأطفال إلى الصف السادس الإبتدائى دالة إحصائياً ، إلا أنه يبدو أن هناك ذروة فى نمو دافعية الإنجاز الاستقلالى فى الفترة من الصف الثانى الإبتدائى إلى الصف الرابع ثم يحدث قدر من التناقص فى الصفوف التالية للمدرسة الإبتدائية . فهل تتسق بياناتك مع هذا النمط ؟

ولقد وجد فيروف آثارا دالة للعمر والجنس فى أعمـــال المقارنة الاجتماعية . فالأطفال الأصغر سناً (رياض الأطفال) اختاروا العمل السهل ، وقد تناقص هذا مع التقدم فى العمر وتزايد اختيار العمل المتوسط الصعوبة (المتحدى) وكذلك تزايد اختيار العمل الصعب ، ولو أن هذا حدث بدرجة أقل . فهل العينة التى اخترتها والتى تضم تلاميذ من صفين وذات الحجم الصغير تظهر هذا النمط الاستجابى العمرى ؟

وبينما نجد أن البنين عند فيروف اختاروا العمل المتوسط الصعوبة على نحو مساو لاختيار البنات تقريبا ، إلا أن عدد البنين الذين اختاروا الثلاثي الصعب (العمل) في كل صف دراسي كان أكبر من عدد البنات .

فهل كشفت بياناتك عن نمط مشابه ؟

ماهى الفروق التى تتوقع أن تكشف عنها نتائج هذه التجربة لو اخترت جماعات ذات مستويات ذكاء متباينة ؟ أو من مستويات اجتماعية اقتصادية مختلفة ؟ أو من أصول عرقية متنوعة ؟ ولماذا ؟

وعلى الرغم من أن درجة الطفل تعتمد كلية على اختياره لمستوى صعوبة العمل الذى يريد تكراره وليس على مستوى أدائه فيه ، إلا أن صفحة البيانات تشتمل أيضاً على أداء الطفل فى البنود التى يكررها . فما فائدة هـــذه البيانات ، وهل يمكن أن تكشف عن نتائج جديدة تثرى التحليلات السابقة ؟

وثمة محاولات لربط دافعية الإنجاز بوجهة الضبط الداخلية وبتحمل المسئولية وبالاهتمام بالأهداف المستقبلية بعيدة المـــدى وبالحراك الاجتماعى.

وأخيراً هل أنت مطمئن إلى مقاييس دافعية الإنجاز التى استخدمتها وإلى أساسها النظرى؟ ناقش.

المراجع

١ — صفا الاعسر وآخران : دراسات فى دافعية الانجاز - جامعة قطر - مركز البحوث التربوية . الدوحة قطر ١٩٨٣ .

2 — Atkinson, J. W., & Birch, D. An Introduction to Motivation (2nd ed.), New York : Van Nostrand, 1978.

3 — Atkinson, J. W., & Feather, N. T. (Eds). A Theory of Achievement Motivation. New York : Wiley, 1966.

4 — Birch. D., & Veroff, J. Motivation : A Study of Action, Belmont, Calif : Brooks / Cole, 1966.

5 — Crandall, V. J., Katkovsky. W., & Preston, A. A conceptual formulation for some research on children's achievement development. Child Development, 1960. 31, 787—797.

6 — Crandall, V. J., & Rabson, A. Children's repetiton Choices in an intellectual achievement situation following success & failure. Journal of Genetic Psychology 1960. 97. 161—168.,

7 — Evans. L. (Ed.), Achievement Motivation : Recent Trends in Theory & research. New York : Plenum, 1979.

8 — Heckhausen, H. Achievement motive research : current problems & some contributons towards ageneral Theory of motivation. In W.J. Arnold (Ed), Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 16). Lincoln. University of Nebraska Press, 1968. pp, 103-174.

9 – Lorraine Nadelman, Research Manual in Child Development, HARPER & Row, PUBLISHERS, New York.

10 – Stein, A H., & Smithells, J. Age & Sex differences in children's sex-role standards about achievement, Developmental Psychology. 1969, 1, 252–259.

11 – Veroff, J Social Comparison & The development of achievement motivation. In C. P. Smith (Ed.), Achievementrelated Motives in Children, New York : Russell Sage Foundation, 1969, pp. 46–101.

صفحة بيانات الفرد

الموضوع : دافعية الإنجاز

ذ / ا

المجرب: ــــــ اليوم والتاريخ ــــــ الجنس ــــــ

الصف ــــــ المفحوص : ــــــ تاريخ الميلاد ــــــ

العمر الزمني ــــــ زمن بدأ التجربة ــــــ زمن

الانتهاء ــــــ الزمن المستغرق ــــــ الحجرة ــــــ.

دافعية الإنجاز الإستقلالى : الخرز

العمل	تقدير أداء الطفل خ / ن	التسمية ا ، ن ا خ ، خ.	ضع علامة على اختيار الطفل	أداء الطفل خ / ن	ملاحظات
١					
٢					
٣					
٤					
٥					
٦					
	-			-	

دافعية الإنجاز الاستقلالى : التهديف

قدما					
١(٠)					
٢(٢)					
٣(٤)					
٤(٦)					
٥(٨)					
٦(١٠)					
٧(١٢)					
الدرجة	-	-		-	

صفحة بيانات الفرد (تكملة)

الطفل ....

المجرب ....

دافعية الإنجاز الاستقلالى : تذكر الصور

العمل	أداء الطفل	الدرجة (خ/ن)	التسمية	الاختيار	الأداء (خ/ن)
١ (٣)					
٢ (٥)					
٣ (٧)					
٤ (٩)					
٥ (١١)					
٦ (١٧)					
الدرجة	—	—	—		—

درجة الخرز = ...

درجة التهديف = ...

درجة التذكر = ...

المجموع ....

اختيار المفارقة الاجتماعية	اختيار الطفل	الأداء + / −	تعليق
سهل متوسط صعب			
		—	—

صفحة بيانات الجماعة　　الموضوع : دافعية الإنجاز　　الجنس ... .　　الصف .. ..

المجرب	هوية الطفل	الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز الاستقلالي	المقارنة الاجتماعية	الخرز	التهذيب	الصور	مجموع الإنجاز الاستقلالي
			س م ص ع ٠	ا ن خ١ خ٢	ا ن خ١ خ٢	ا ن خ١ خ٢	ا ن خ١ خ٢
١							
٢							
٣							
٤							
٥							
٦							
٧							
٨							
٩							
١٠							

صفحة بيانات الجماعة

الموضوع : دافعية الإنجاز

....

المجرب ....   التاريخ ....

الطريقة والإجراء : كما وردت فى الكتاب مع التعديلات الآتية إن وجدت :

نتائج الجماعة والتحليل :

جدول (٤ و ١٥)

ملخص بيانات واقعية الإنجاز

الجماعة	ن	دافعية الانجاز الاستقلالى		عدم المشاركة الاجتماعية تكرار الاختيار			متوسط التقدير
		م	ع	سهل	متوسط	صعب	
الصف							
بنون							
بنات							
المجموع							
الصف							
بنون							
بنات							
المجموع							
درجة الصفين							
بنون							
بنات							
الدرجة الكلية							

جدول (٥ و ١٥)

تحليل تباين التصنيف المزدوج ٢ × ٢ لدرجات دافعية الإنجاز

مصدر التباين	مجموع المربعات	دح	التباين	ف	م الدلالة
الجنس		١			
العمر		١			
الجنس × العمر		١			
داخل المجموعات (الخطأ)					
المجموع (ن — ١)					

جدول (٦ و ١٥)

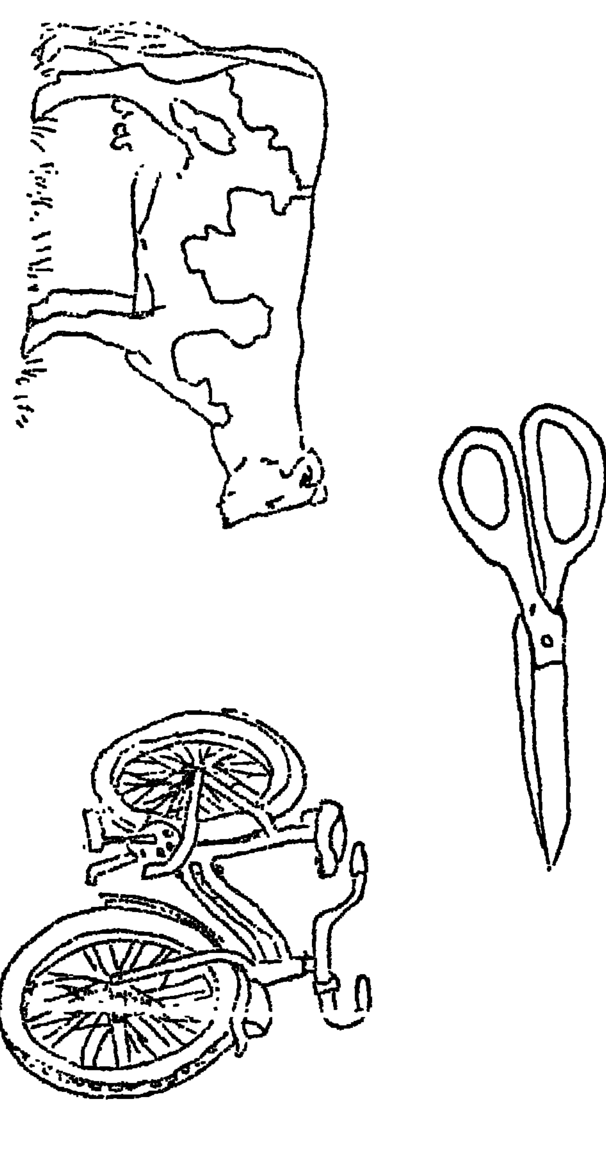
تحليل التباين البسيط لدرجات دافعية الإنجاز الاستقلالي على أساس اختيار العمل الاجتماعي المقارن

مصدر التباين	مجموع المربعات	دح	التباين	ف	م الدلالة
بين اختيارات العمل الاجتماعي المقارن (س ، م ، ص)		٢			
داخل المجموعات					
المجموع (ن — ١)					

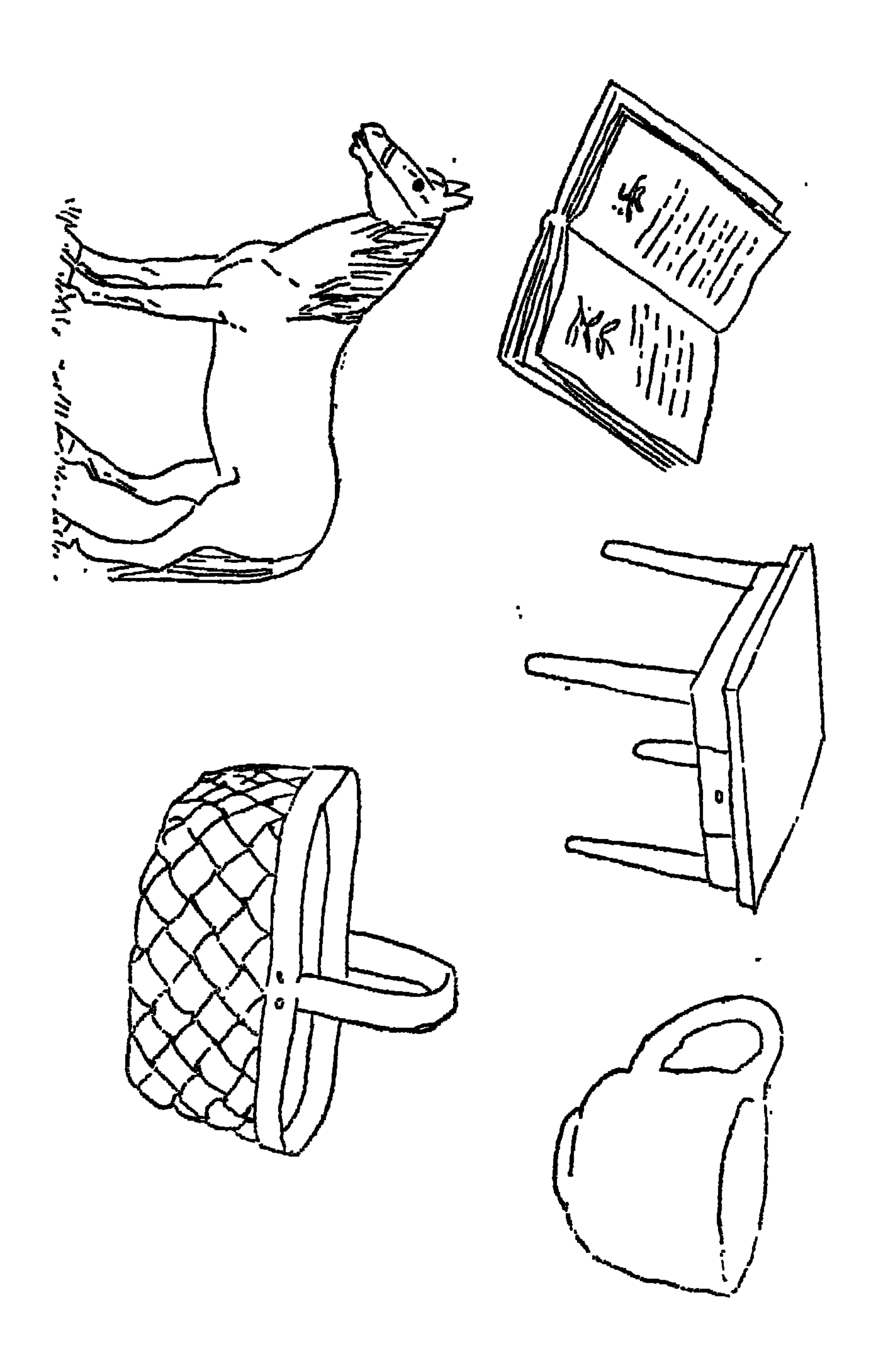
جدول (٧ و ١٥)

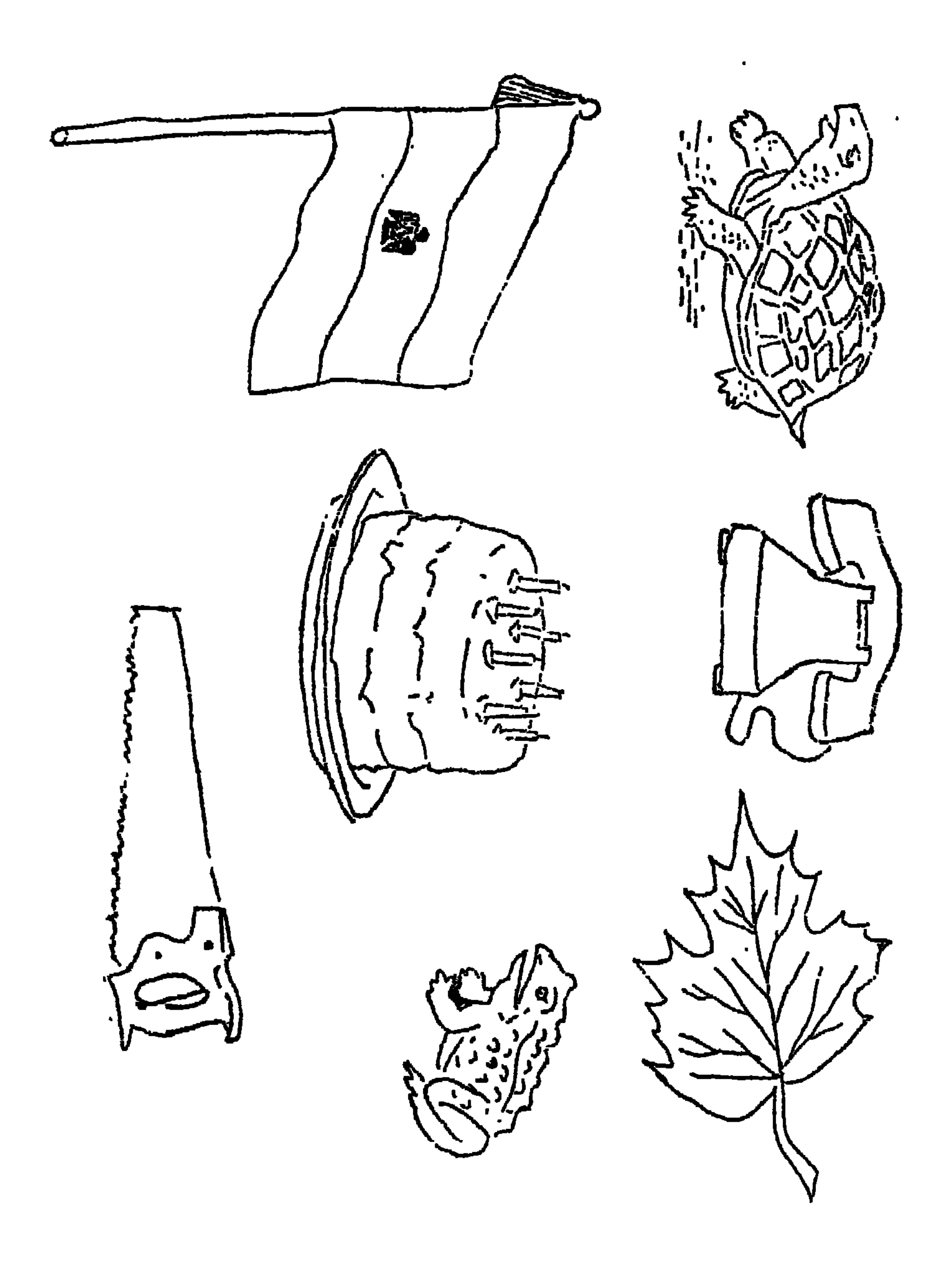
متوسط درجات دافعية الانجاز الاستقلالى لجماعات الأطفال الذين
اختاروا العمل السهل ، والمتوسط ، والصعب ، والنسبة
التائية لمتوسطاتها

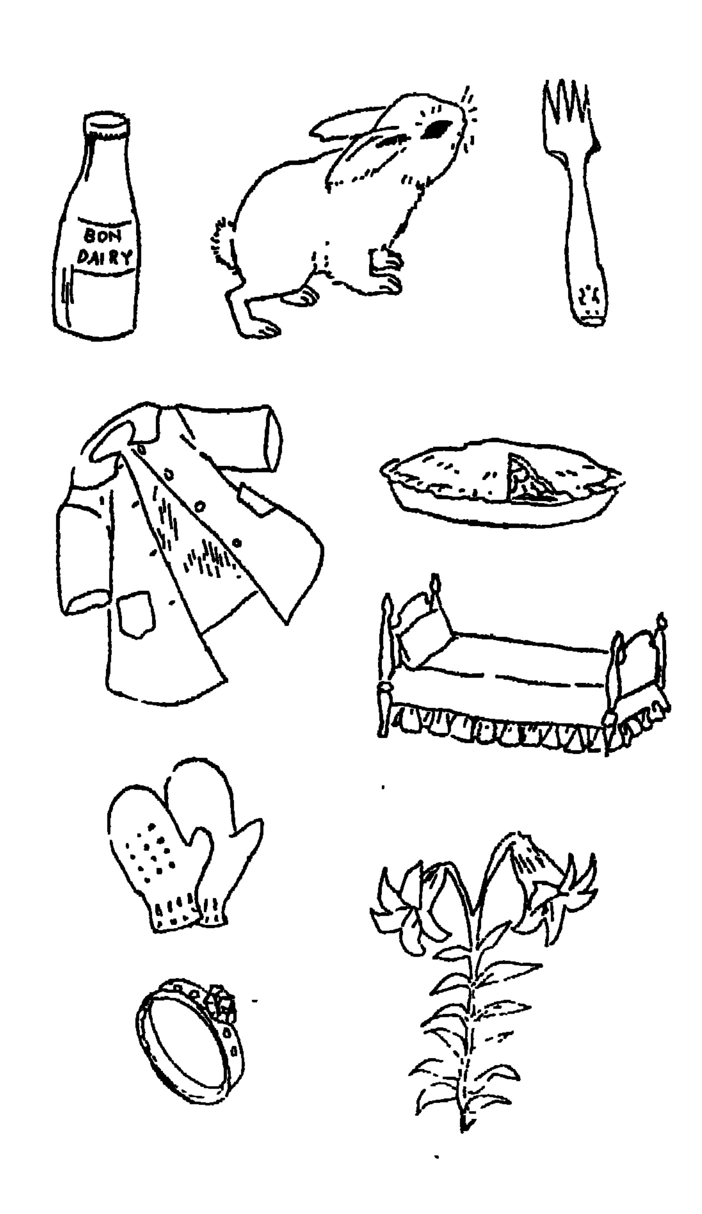
الاختيار	ن	م	ع	المقارنه	الفرق بين المتوسطين	ت	الدلالة
				س ــ متوسط			
				س ــ ص			
				متوسط ــ ص			

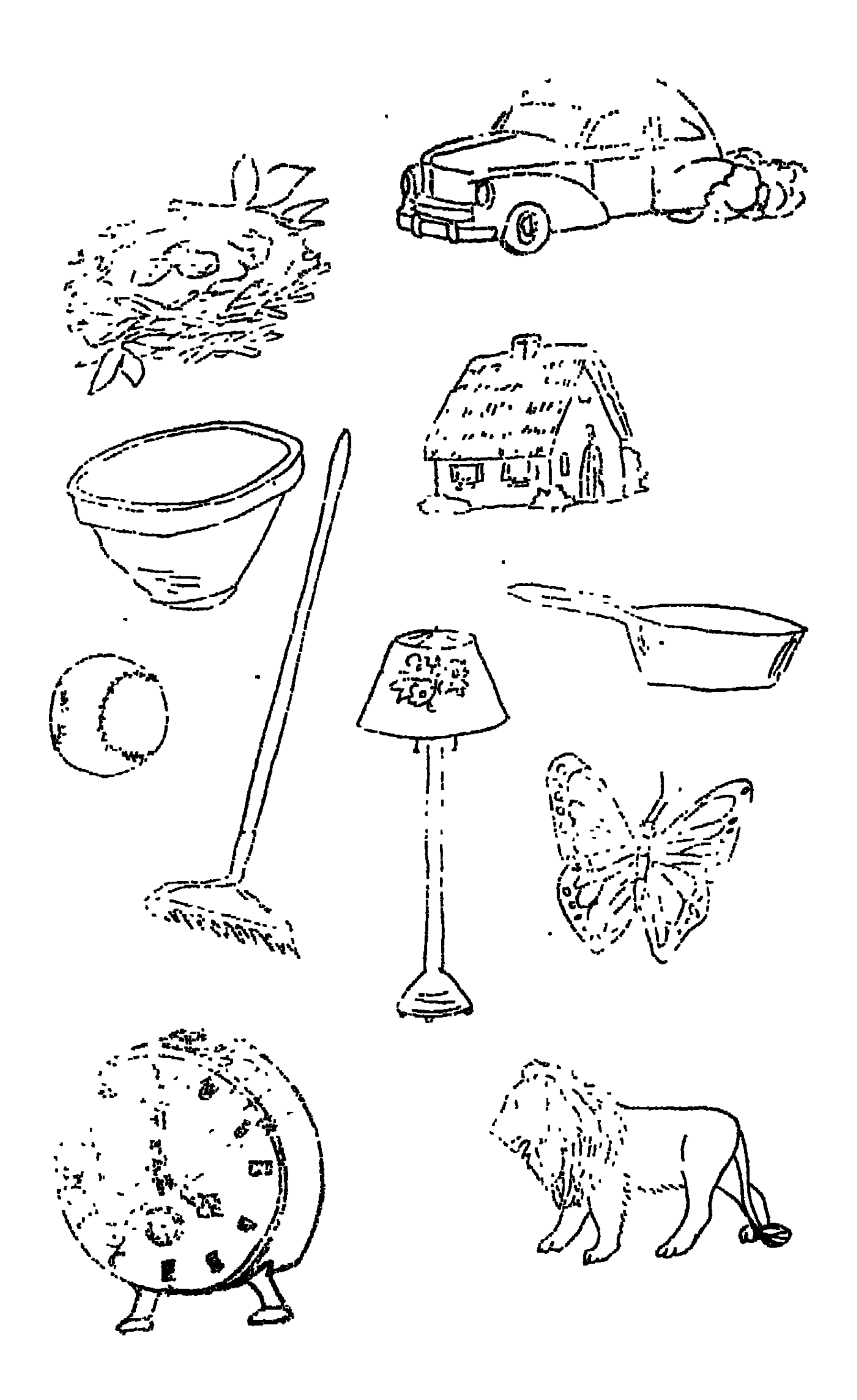


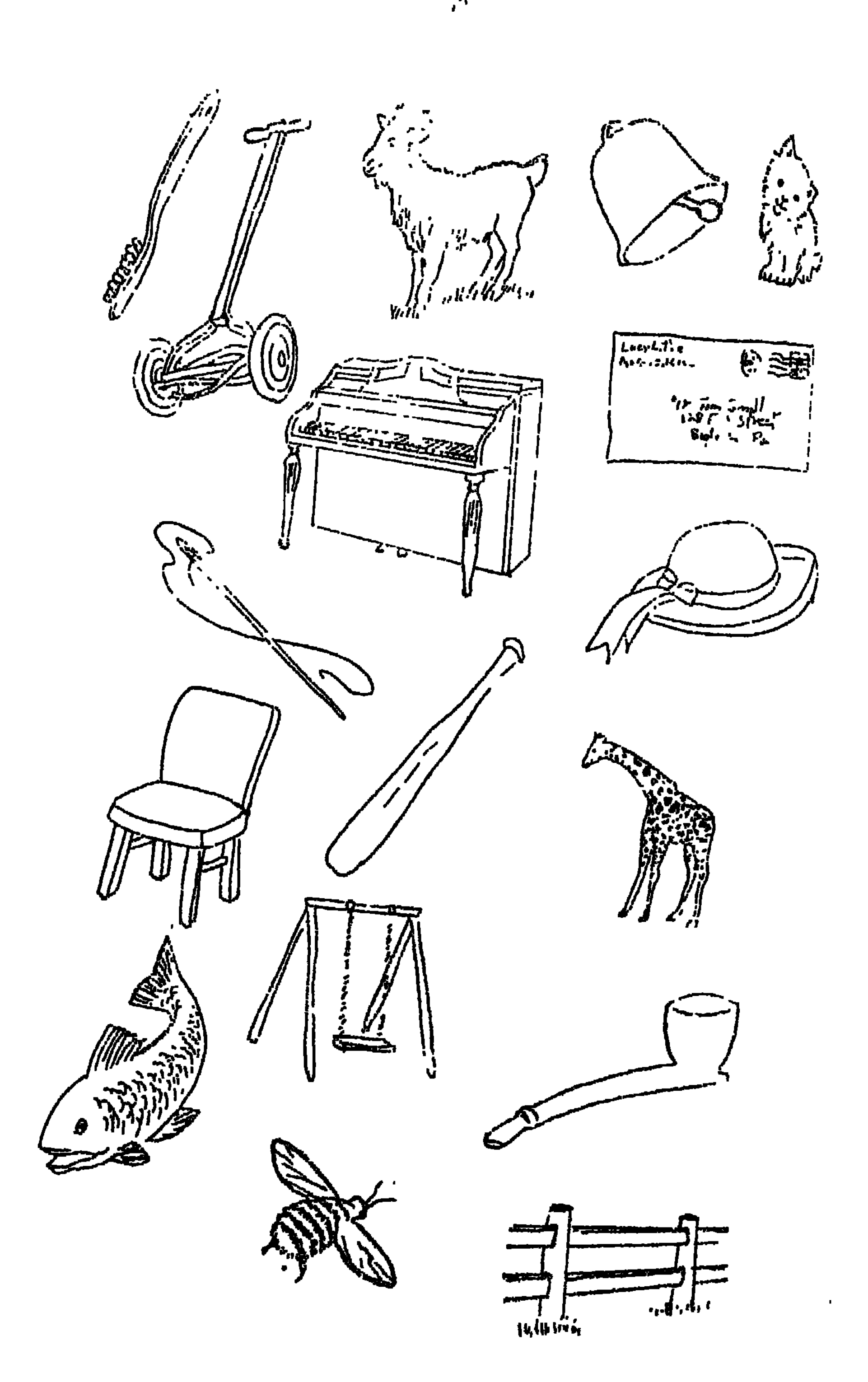
الشكل (١٥ – ١)

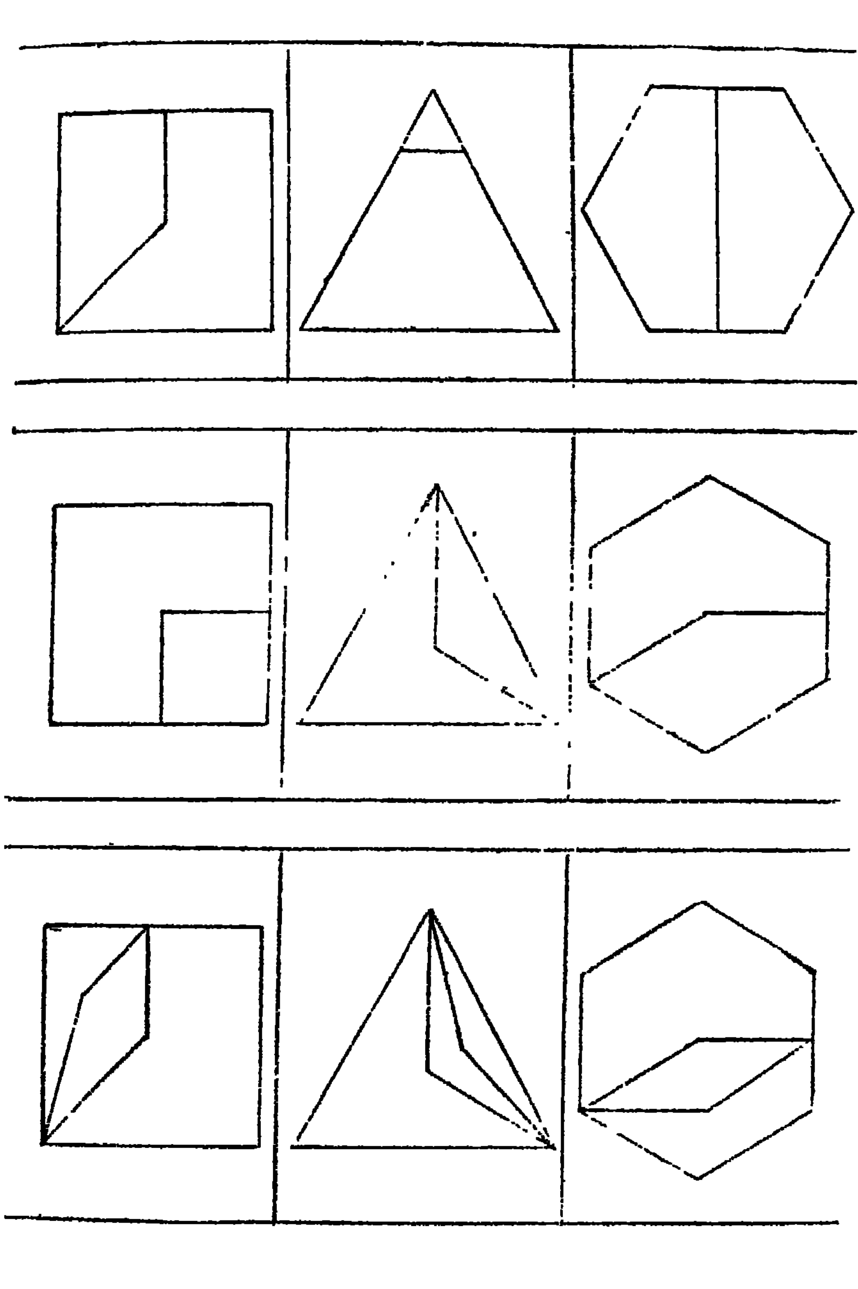





BON
DAIRY







الشكل (١٥ — ٢)

الفصل السادس عشر

الإدراك الاجتماعي

(التجربة الحادية والثلاثون)

مقدمة :

فى عملية التعليم يحاول المدرس أن يساعد تلاميذه على رؤية أشياء جديدة . فقد يساعد تلميذا فى درس من دروس النبات أن يميز بين شجرة البرتقال وشجرة اليوسفى بدلا من رؤيتهما كشجرة واحدة . وفضلا عن ذلك فإن المدرس يساعد تلاميذه على أن يروا الأشياء كما يراها غيرهم من الناس . ومن المعروف أن رؤية الطفل قد تختلف عن رؤية المراهق أو الراشد . ومن الممكن أن يدرك الأفراد الأشياء إدراكا مختلفا أى أن يختلف الواحد منهم عن غيره فى إدراك نفس الموضوع . وإذا كان الأمر كذلك فمن المفيد للمدرس أن يعرف كيف يكون ذلك الاختلاف .

ما الفرق بين يرى ويدرك وكذلك بين يسمع ويدرك ؟ قد يجيب الفرد العادى بأن لا فرق بين الرؤية والإدراك ولا بين السمع والإدراك فكل منهما إدراك . ولكن عالم النفس الذى يهتم بعملية التعلم يجد الأمر مختلفا فالرؤية عنده يمكن أن تكون ببساطة طاقة مدخلة تؤثر على الخلايا العصبية وتؤدى إلى تغيير فى المحتوى الكهربى الكيميائى . وكثيراً مايطلق على هذا الجانب من السلوك الإنسانى إحساس . والإحساس يختلف عن الإدراك لأن الإدراك يتضمن نشاطا أبعد ، أى نشاطا آخر يحدث فى الجهاز العصبى . وعلى سبيل المثال افترض أننا طلبنا من فردين أن يجلس كل منهما فى موضعين متماثلين من حيث العلاقة بمثير معين ،

وأنهما تعرضا لنفس المثـــير تماما ولنفس الفترة الزمنية . أى أن الطاقة المدخلة بالنسبة للخلاية العصبية للعينين واحدة بالنسبة لكل منهما ، ومع ذلك فإننا قد نجد أنهما رأيا مثيرات مختلفة . ولتوضيح ذلك نقول هب ان شخصين كانا ينظران إلى الأفق ليلا ثم رأيا خيطا من النور يبرق ، وسوف يقرر كل منهما أنه رأى شيئا ، أى حدث إحساس . ومن ناحية أخرى قد يدركه الشخص على أنه سفود من اللحم يشوى ، بينما يدركه الثانى على أنه بريق يدل على انفجار .

واضح أن إدراك الأفراد يتأثر بمتغيرات كثيرة مختلفة وهذه الوحدة مهتمة بالمتغير الاجتماعى فى الإدراك .

ما المقصود بالإدراك الاجتماعى ؟

تتأثر الإحساسات بالمثيرات الفيزيقية الماثلة ولكن الإدراكات تتأثر بنواح أخرى كالعلاقات بين الأفراد ومايرتبط بها من قيم . وهكذا يمكن أن نطلق على الإدراكات التى تعتبر جزءاً من البيئة الاجتماعية إدراكات اجتماعية .

دعنا نأخذ مثالا يوضح الإدراكات الاجتماعية وكيف تؤثر فى السلوك . فردان ينتميان إلى مستويين اجتماعيين إقتصاديين مختلفين يريان واقعة معينة فيقومها كل منهما بطريقته . مثال : المجنى عليه قاطع طريق ينتمى إلى جماعة من جماعات الأقلية تعيش فى حى سكنى فقـــير . أحد الشهود رجل أعمال ينتمى إلى الطبقة المتوسطة . يرى المجنى عليـه رجلا شريراً لايدرى العواقب إلخ . بينما الشاهد الثانى ينتمى إلى مستوى المجنى عليه . ويراه شخصاً خائفاً مترددا بريئا ... إلخ . لو افترضنا أن هذين

الشاهدين خبرا إحساسات متشابهة . فإنه يبدو أن مدركاتهما النهائية قد تأثرت بعوامل اجتماعية أكثر مما تأثرت بعوامل فيزيقية أو مادية .

ما الذي يبتغيه عالم النفس من بحوث الإدراك الاجتماعي ؟

كثيراً ما تركز دراسات الإدراك الاجتماعي على الإجابة عن السؤال: ماهي الجوانب الهامة في المثير المادي والتي تؤثر في الإدراك ؟ أن هذه الدراسات كثيراً ما تبحث عن أمارات أو مؤشرات يستخدمها الناس للوصول إلى الأحكام الإدراكية . فالباحث مثلا قد يبحث عن ملامح الوجه التي يستخدمها الناس عادة للحكم على ما إذا كان الوجه ودودا ، غاضباً أو خائفا الخ . ؟ وليتوصل إلى ذلك قد يعرض على المفحوص صورتين متماثلتين باستثناء وجود تغيرات معينة في انحناءات الفم . وقد يكون منحنى الفم في الصورة (١) متجها إلى فوق عند نهايتي فتحة الفم . بينما يكون هذا المنحنى في الصورة رقم (٢) إلى أسفل قليلا . فإذا أدرك المفحوصون باتساق وانتظام الصورة الأولى باعتبارها صورة شخص ودود والصورة الثانية باعتبارها تعبر عن عدم الصداقة . فإن الباحث يستطيع أن يبدأ في النظر إلى التعاريج المحيطة بالفم كأمارة هامة من أمارات الود أو عدم الود .

وينبغي أن تلاحظ أن الفرق بين هذين المثالين من أمثلة الإدراك ، فني مثال الشاهدين والمجني عليه كان الفرق بينهما في الإدراك راجع إلى فروق داخلية بين الشاهدين . لأنهما رأيا نفس الشيء ومع ذلك جاءت إدراكاتهما مختلفة . أما في المثال الثاني الذي يتصل بتعبيرات الوجه . فإن الفروق ترجع إلى فروق في المثيرات الماثلة في الصورتين وليس في الأشخاص وهكذا يتضح أن ثمة عاملان يمكن أن يؤثرا في الإدراك الاجتماعي ،

أحدهما الفروق الفردية بين المفحوصين والثانى الفروق فى المثيرات الفيزيقية . وكثيراً مايهتم علماء النفس بمتغير ثالث يمكن أن يؤثر فى الإدراك وهو مقدار المعلومات المتاحة للشخص المدرك عما يراه من مثيرات . وعلى سبيل المثال قد نرى شخصاً وهو يمشى بخطى غير ثابتة ، أى وهو يترنح فيراه فرد آخر ويدرك أنه مخمور بينما قد تتوافر لدى ملاحظ آخر معلومات مختلفة عن هذا المترنح مؤداها أنه مصاب بمرض فى الجهاز العصبى ، فيدرك أن حالة الشخص المترنح مؤلمة وحيادية ، أى أنه بدون هذه المعلومات الأخيرة قد يدرك نفس الشخص على أنه ذا سلوك مخجل ومشين وينبغى أن يقام عليه الحد .

وفى الجزء الخاص بالخبرة فى هذه الوحدة سوف نتناول ثلاثة متغيرات لها أهميتها فى الإدراك الاجتماعى . وهى الفروق بين المفحوصين (المدركين) ، والفروق بين المثيرات المعروضة ، والفروق فى المعلومات المتاحة للمفحوصين .

ما أهمية الإدراك الاجتماعى للمدرس ؟

أن علماء النفس الذين أكدوا عملية الإدراك الاجتماعى فى التعلم والتعليم يعتقدون أن المدرس يستطيع أن يراعى إدراك التلاميذ حين يتفاعل معهم فى حجرة الدراسة وأن يفيد من ذلك . وعلى سبيل المثال إذا كان أطفال المدرسة الابتدائية يدركون مواقف معينة بطريقة تختلف عن الراشدين ، فإنه ينبغى أن يتوافر لدى المدرس بعض المعرفة عن الفرق بين المجموعتين . ومثل هذه المعرفة تساعد المدرس على أن يتنبأ باستجابات الأطفال فى مواقف معينة . وسوف تساعده على قياس التغير فى الإدراك فى فترة زمنية معينة . وبالإضافة إلى ذلك ، فإن المدرس

إذا عرف أن التلاميذ يدركون الأشياء كما يدركها الراشدون ، فإنه قد يتقدم إلى مستويات أعلى انطلاقا عن هذه النقطة ، أما إذا اختلف إدراكهم عن إدراكه فإن التقدم فى عملية التعلم بناء على قاعدة مشتركة أمر يتعذر تحقيقه ؛ وهكذا يتضح أن فهم مدركات الآخرين عملية أساسية للمدرس تساعده على زيادة فاعلية العملية التعليمية .

لقد توافر لديك الآن بعد دراسة ماسبق قدراً من المعلومات الأساسية يكفى لأن تبدأ فى الخبرة الفعلية ، وهى خبرة مماثلة لما يقوم به علماء النفس المهتمون بالإدراك الاجتماعى .

الخبرة :

مواد هذه الوحدة تتألف من ١٦ شكلا . وهذه الأشكال سوف نعرضها على المفحوصين . والمتغيرات الثلاث التى سنتناولها بالدراسة هى : الفروق الفردية بين المفحوصين ، والفروق فى المثيرات المادية ، والفروق فى مقدار المعلومات المتاحة عن هذه الأشكال وفيما يلى بيان بطريقة تناول المتغيرات الثلاثة .

الفروق الفردية :

عليك أن تختار شخصين يختلفان بطريقة محددة فى ناحية معينة . كأن تختار رجل وامرأة (اختلاف فى الجنس ذكورة وأنوثة) أوطالباً فى الجامعة وطالبا فى المرحلة الإعدادية (اختلاف فى العمر) أو مدرسا ومهندسا أو طبيباً . ثم تعرض عليهما الأشكال وتسجل إجاباتهم وتفحصها لتحدد الفرق بين الشخص (١) والشخص (٢) على نفس الأشكال .

الفروق فى المثيرات المادية :

لقد رسمت الأشكال بحيث يختلف بعضها عن بعض فى نواح معينة

ويمكن تقسيم البطاقات التي تحتوى على هذه الأشكال إلى أزواج ، فالبطاقة (١) ، والبطاقة (٨) ، بها نفس الأشكال بنفس الأوضاع ، غير أن البطاقة (١) بها شكلان بدون تظليل والبطاقة (٨) بها شكل مظلل وآخر غير مظلل . والجدول التالى يوضح أزواج البطاقات والفروق بينها . ولكى تقوم تأثير الفروق فى المثيرات المادية ، عليك أن تتأمل الفروق فى الاستجابات بين الأفراد للبطاقتين فى كل زوج . وعلى سبيل المثال إذا أصدر الفرد حكما على البطاقة (١) يختلف عن حكمه على البطاقة (٨) فقد يرجع الاختلاف إلى الفرق بين البطاقتين فى الخصائص المادية .

الفرق فى مقدار المعلومات عن البطاقات :

تعرض البطاقات فى هذه الخبرة على كل فرد مرتين . وفى المرة الأولى لا نزود بأية معلومات عن الأشكال الموجودة فيها . وفى المرة الثانية نخبر المفحوص بأن أحد الشكلين مدرس وذلك دون تحديد الشكل الذى يمثل المدرس ونحن نفترض أنه ينبغى على المفحوص أن يتعرف على الشكل بنفسه . وإذا وجدت فروق بين الإستجابة فى البطاقة الأولى والبطاقة (١٧) وهى نفس البطاقة الأولى ، فان هذا الفرق قد يرجع إلى البيانات الإضافية كتغير فى عملية الإدراك . وعلى المجرب أن يطلب من المفحوص بعد عرض كل بطاقة أن يحدد هل يدرك فى الصورة عدوانا ، أم يدرك فيها عطفا ، أم أن الصورة حيادية وهكذا يتضح أن الفروق التى نبحث عنها هى الفرق بين العدوان والعطف ، أو الحياد والعطف ، أو الحياد والعدوان .

ازواج البطاقات	الفروق بين البطاقتين
٢ و ٨	البطاقة (١) الشكلان غير مظللين
	البطاقة (٨) الشكل الأيسر مظلل
٢ و ١٢	البطاقة (٢) الشكل الأيسر مظلل الوجه
٢ و ١٢	البطاقة (١٢) الشكلان غير مظللين
٣ و ١٥	البطاقة (٣) الشكلان غير مظللين
	البطاقة (١٥) الشكل الأيسر مظلل
٤ و ١٠	البطاقة (٤) الشكل الأيمن مظلل الوجه
	البطاقة (١٠) الشكلان غير مظللين
٥ و ٩	البطاقة (٥) الشكلان بغير تظليل فى الوجه
	البطاقة (٩) الشكل العلوى مظلل
٦ و ١٤	البطاقة (٦) الشكل الأيسر مظلل الوجه
	البطاقة (١٤) الشكلان بدون تظليل فى الوجه
٧ و ٣	البطاقة (٧) الشكلان بغير تظليل
	البطاقة (١٣) الشكل الأيمن مظلل
١١ و ٦	البطاقة (١٠) الشكل الأيمن مظلل الوجه
	البطاقة (١٦) الشكلان بدن تظليل .

خطوات العمل :

١ — تأكد أن لديك ساعة إيقاف وقلم وورقة إجابة ومجموعة بطاقات الأشكال مرتبة ومعدة للبدء فى التجربة مع المفحوص .

٢ — ضع مجموعة البطاقات أمام المفحوص واطلب منه ألا يقلب أيا منها حتى يتلقى التعليمات بذلك .

٣ — قل للمفحوص بالنسبة للبطاقات من (١ — ١٦) :

البطاقة التى أمامك تحتوى على أشكال ، انظر إليها . [illegible] ٣٠ ــ [illegible]
نرى فى الشكل عدوانا ؛ ألم عطفا ، أم أن الشكل لا يظهر لا هذا ولا ذاك أى أنه محايد ؟ عليك بعد ذلك أن تضع خطا أمام رقم البطاقة فى ورقة الإجابة تحت عط إذا رأيت فى الصورة عطفا وتحت عد إذا رأيت عدوانا ، وتحت حيا إذا كانت الصورة محايدة . حدد اختيارك بسرعة لأن زمن عرض البطاقة محدود .

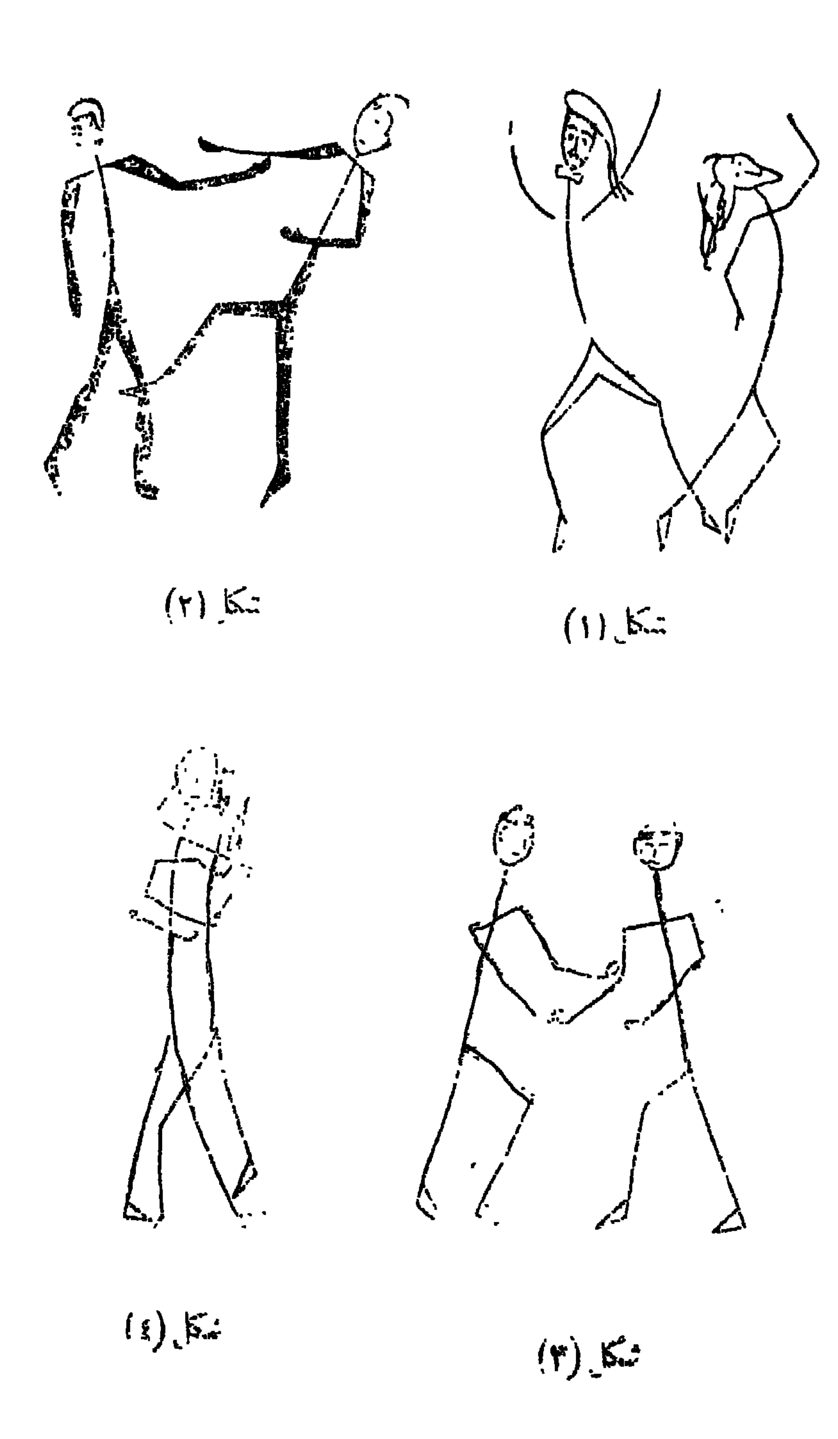
٤ ــ إذا سأل المفحوص أى أسئلة : فحاول الإجابة عنها بإعادة قراءة التعليمات .

٥ ــ بعد استجابة المفحوص للبطاقة الأولى بوضع خط تحت الكلمة التى اختارها . انتقل إلى البطاقة التالية وهكذا . (الزمن عشر ثوان لكل بطاقة) .

٦ ــ بعد انتهاء المفحوص من المجموعة الأولى (١ ــ ١٦) عليك أن تخبره بالتعليمات التالية بالنسبة للبطاقات من ١٧ ـ ٣٢ كل صورة بها شكلان أحدهما يمثل المدرس عليك أنت أن تحدد ذلك لأنى لن أقول لك أيهما المدرس بعد أن أعرض عليك الصورة ، ضع خطا تحت الكلمة التى تناسب ما تراه فى الصورة . هل هو عد (عدوان) أم عط (عطف) أم أن الصورة ليس فيها لا هذا ولا ذاك أى محايدة حيا .

٧ ــ أعرض البطاقات واحدة بعد الأخرى بترتيبها ١٧، ثم ١٨ ، وهكذا كما فعلت بالنسبة للمجموعة الأولى .

٨ ــ سجل استجابات المفحوص عن البطاقات من ١٧ ــ ٣٢ كما فعلت بالنسبة للبطاقات من ١ ــ ١٦ .

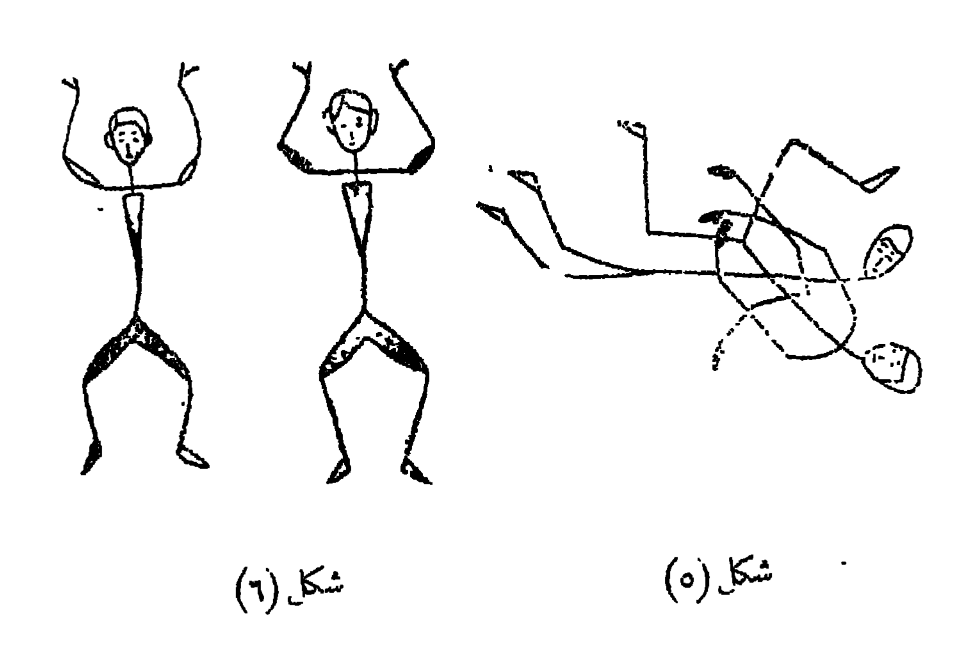


شكل (١)

شكل (٢)

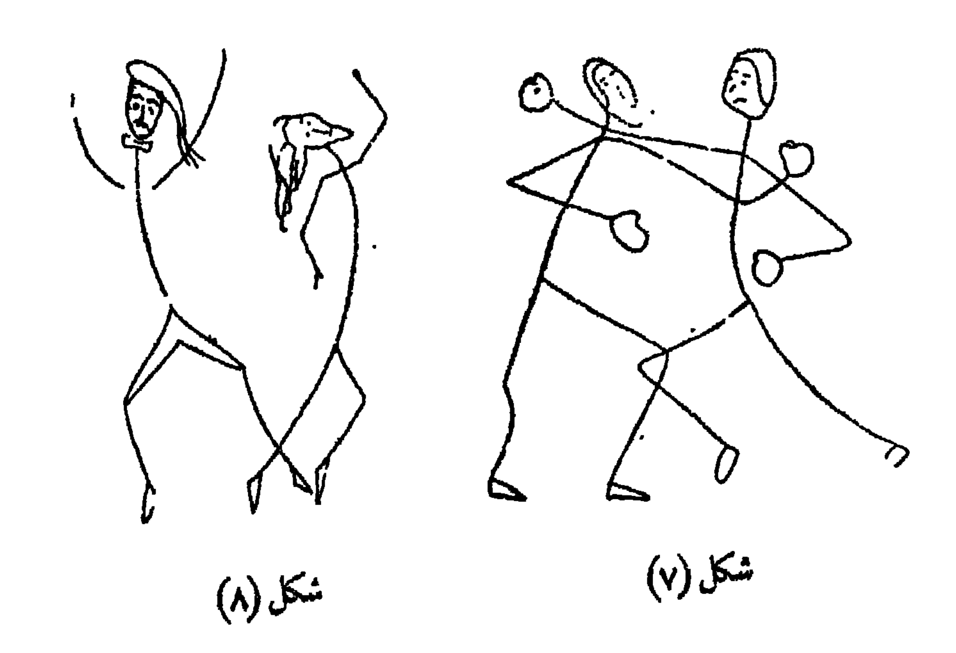
شكل (٣)

شكل (٤)



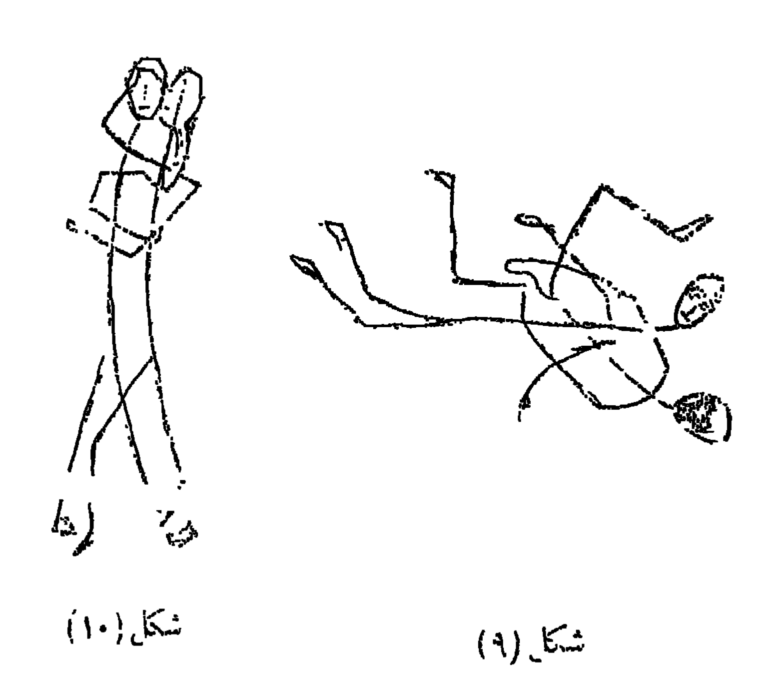
شكل (٥)

شكل (٦)



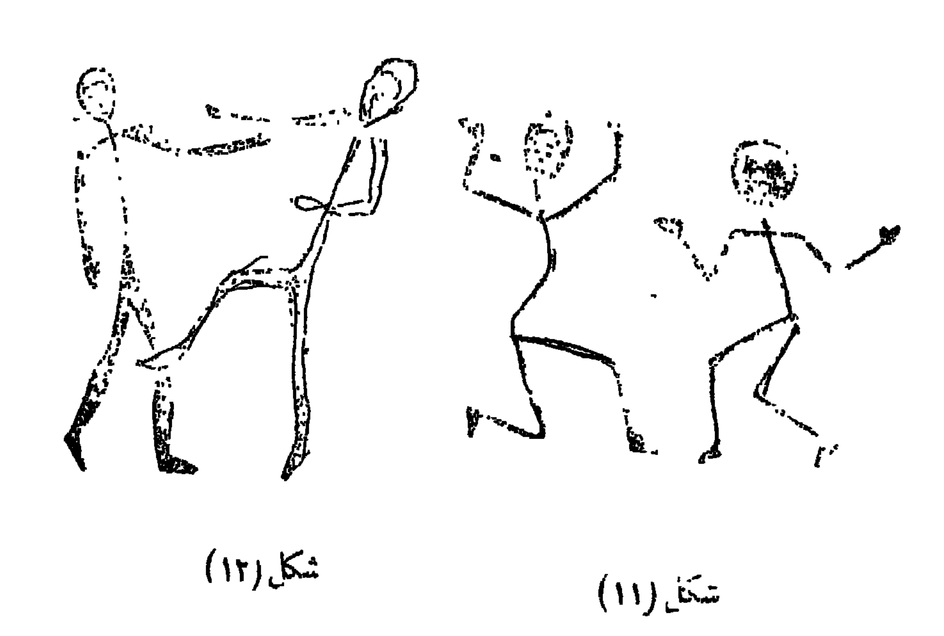
شكل (٧)

شكل (٨)



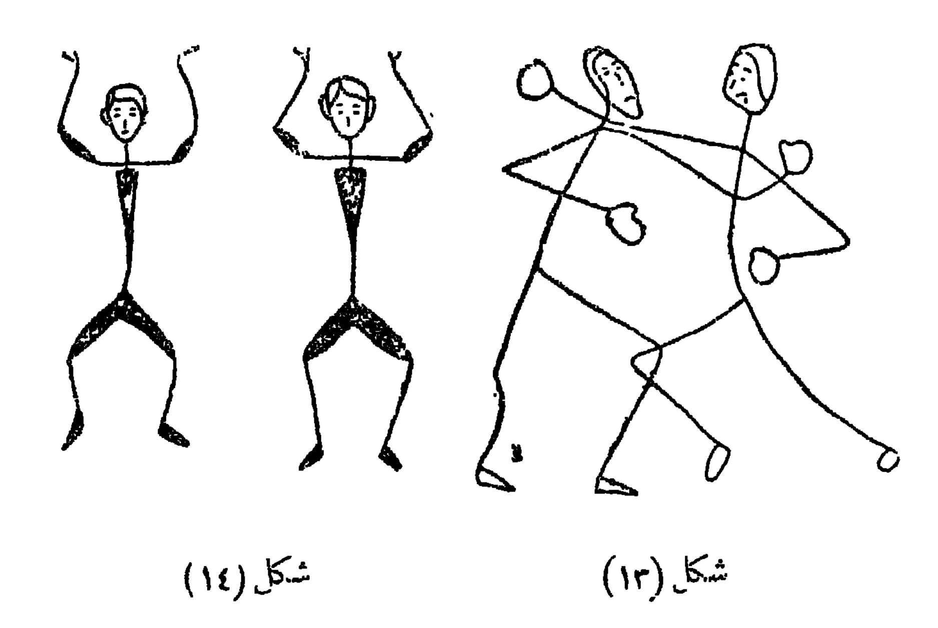
شكل (١٠)

شكل (٩)



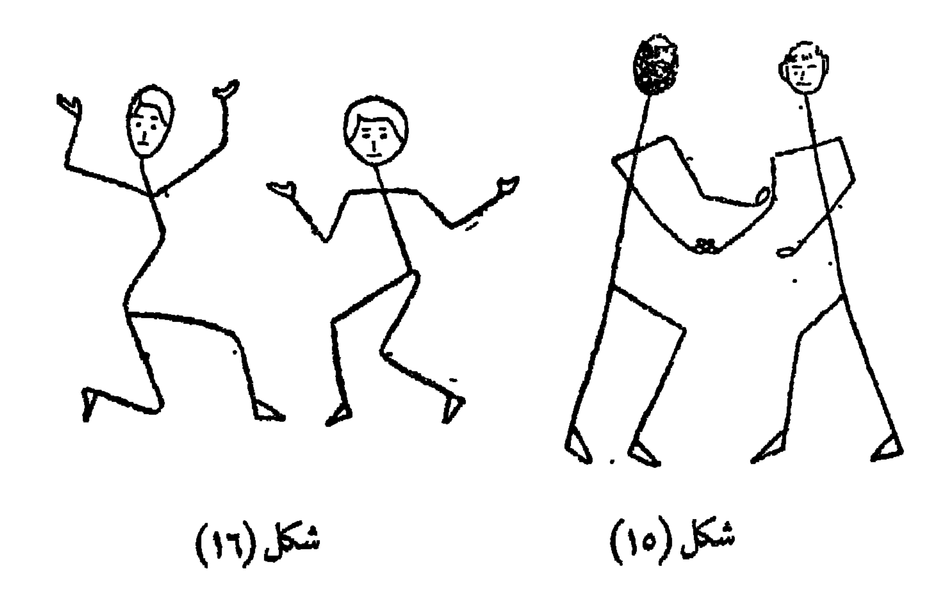
شكل (١٢)

شكل (١١)



شكل (١٣)

شكل (١٤)



شكل (١٥)

شكل (١٦)

١ ـ عد، لون	حيا	عط	١٧ ـ عد	حيا	عط
٢ ـ عد	حيا	عط	١٨ ـ عد	حيا	عط
٣ ـ عد	حيا	عط	١٩ ـ عد	حيا	عط
٤ ـ عد	حيا	عط	٢٠ ـ عد	حيا	عط
٥ ـ عد	حيا	عط	٢١ ـ عد	حيا	عط
٦ ـ عد	حيا	عط	٢٢ ـ عد	حيا	عط
٧ ـ عد	حيا	عط	٢٣ ـ عد	حيا	عط
٨ ـ عد	حيا	عط	٢٤ ـ عد	حيا	عط
٩ ـ عد	حيا	عط	٢٥ ـ عد	حيا	عط
١٠ ـ عد	حيا	عط	٢٦ ـ عد	حيا	عط
١١ ـ عد	حيا	عط	٢٧ ـ عد	حيا	عط
١٢ ـ عد	حيا	عط	٢٨ ـ عد	حيا	عط
١٣ ـ عد	حيا	عط	٢٩ ـ عد	حيا	عط
١٤ ـ عد	حيا	عط	٣٠ ـ عد	حيا	عط
١٥ ـ عد	حيا	عط	٣١ ـ عد	حيا	عط
١٦ ـ عد	حيا	عط	٣٢ ـ عد	حيا	عط

بعد إنتهاء المفحوص من الإستجابة للمجموعة الأولى وللمجموعة الثانية من البطاقات ينبغي أن توجه إليه الأسئلة الآتية :

١ ـ هل لاحظت وجود فروق بين الصورتين ؟ إذا كان الأمر كذلك فما هي الفروق ؟

٢ ـ هل غيرت استجابتك من بطاقة إلى أخرى مع تشابههما؟ولماذا؟ لماذا أدركت إحدى البطاقتين مختلفة عن الأخرى ؟

٣ ــ هل تعرفت على إحدى الصورتين على أنها خاصة بمدرس؟ ماهو الأساس الذى اعتمدت عليه فى عملية الاختيار هذه ؟

جدول بيانات العرض الأولى للبطاقات

ليس لدى المفحوص أية معلومات عن الصور فى البطاقات

البطاقات	اتجاه التغير				
	المفحوص				
	١	٢	٣	٤	٥
١ — ٨					
٢ — ١٢					
٣ — ١٥					
٤ — ١٠					
٥ — ٩					
٦ — ١٤					
٧ — ١٣					
١١ — ١٦					

تعليمات ملء الجدول :

بالنسبة لكل مفحوص استخدم الرموز الآتية لبيان التغير من بطاقة إلى أخرى عد رمزاً للعدوان وعط رمزاً للعطف وحيا رمزاً للحياد ، وس رمزاً لعدم التغير فإذا حكم المفحوص رقم (١) على البطاقة (١) بأنها تعبر عن العطف وعلى البطاقة رقم (٨) على أنها تعبر عن الحياد ، فإن المجرب أو الباحث يضع الرمز عط ـ « فى المسافة الموجودة أسفل المفحوص (١) فى الجدول ومقابل البطاقة : ١ ـ ٨ .

جدول لمقارنة الاستجابات فى العرض الأول
والعرض الثانى للبطاقات

البطاقات	اتجاه التغير				
	المفحوص				
	١	٢	٣	٤	٥
١ — ١٧					
٢ — ١٨					
٣ — ١٩					
٤ — ٢٠					
٥ — ٢١					
٦ — ٢٢					
٧ — ٢٣					
٨ — ٢٤					
٩ — ٢٥					
١٠ — ٢٦					
١١ — ٢٧					
١٢ — ٢٨					
١٣ — ٢٩					
١٤ — ٣٠					
١٥ — ٣١					
١٦ — ٣٢					

إرشادات لملء جدول البيانات :

ينبغي أن يبين هذا الجدول المتغيرات التي طرأت على استجابات كل مفحوص من العرض الأول للبطاقات (١ – ١٦) إلى العرض الثاني (١٧ – ٣٢) وذلك عندما اعتبرنا إحدى الصورتين مدرساً . استخدم الرموز الآتية لبيان التغير الذي حدث من إحدى البطاقتين إلى الأخرى . عد = عدوان ، عط = عطف ، حيا = حياد س = عدم التغير . على سبيل المثال إذا حكم المفحوص (١) على البطاقة (١) بأنها عطف ، وعلى (١٧) بأنها محايدة فإننا نضع عط - حيا أسفل المفحوص (١) وإلى يسار البطاقات ١ - ١٧ .

توجيهات لكتابة التقرير

ينبغي أن تستخدم جداول البيانات وتفيد منها عند كتابة التقرير . إلى جانب الإفادة من الإجابات التي تحصل عليها عن أسئلتك للمفحوصين.

١ - هل ظهرت إتجاهات واضحة في جداول البيانات ؟ ما هي هذه الاتجاهات وما هي المتغيرات التي قد تؤثر فيها ؟

٢ - كيف يختلف المفحوصون الواحد عن الآخر ؟ على سبيل المثال هل يختلف الإناث عن الذكور ؟ أو الصغار عن الكبار ؟ وما هو هذا الإختلاف ؟

٣ - هل هناك تغير معين من العرض الأول للبطاقات إلى العرض الثاني ؟

٤ - هل سألت المفحوصين بعد الخبرة ، ما هي الفروق التي أدركوها في البطاقات ؟

٥ — هل تقدم المفحوص أسبابا مناسبة لتبرير اتجاهاتهم على أزواج البطاقات ؟ ولماذا تعتبرها مناسبة ؟

٦ — ماهى العلاقة بين جوانب هذه الخبرة وعملية التعليم والتعلم وهى النواحى التطبيقية لما اكتسبته من معلومات ؟

المراجـــــع

١ — جابر عبد الحميد ، سيكولوجية التعلم ، دار النهضة العربية ، القاهرة سنة ١٩٨٢ .

2. Freedman J. L , Carlsmith, J. M., Socirl Psychology. Englewood cliffs, N. J · Prentice - Hall, 1970

3. Hastorf, A. H., Schneider, D., & Polefka, J. Person Perception, Reading, Mass. : Addison-Wesley, 1970.

4. Hechberg, J. E, Perception. Englewood Cliffs, M. J.: Prentice - Hall, 1964.

5. Rist, RC. "Student Social Class & Teacher Expectation : The Self - Fulfilling Prophecy in Ghetto Education" Harvard Educational Review 40 (1970) : 411 - 451.

6. Toch, H., & Smith· H. C. Social Perception Princeton, N. j. : Van Nostrand, 1968.



الفصل السابع عشر

التفاعل بين المدرس والتلميذ

(التجربة الثانية والثلاثون)

مقدمة :

فى هذه الوحدة سننظر إلى المدرس باعتباره جزءاً من عملية التعلم الكلية التى تتم فى حجرة الدراسة . ويعتقد عدد من المتخصصين فى علم النفس التربوى أن الاهتمام بالتفاعل بين المدرس والتلميذ له أولوية وأسبقية على الاهتمام بخصائص الأفراد وإمكانياتهم ومهارتهم . ويصدر هذا الاتجاه عن فكرة هى أن المدرس الذى يسيطر على التفاعل فى حجرة الدراسة بمهارة يستطيع أن يتغلب على مشكلات مثل قلق التلميذ أو إنخفاض ذكائه الخ .

ومن الأدوات التى تستخدم لقياس السلوك فى حجرة الدراسة وتقويمه تحليل التفاعل وسوف نتعلم فى هذه الوحدة كيف يلاحظ هذا التفاعل وكيف نجمع بياناته وكيف نحللها وذلك من واقع حجره الدراسة .

ما هو المقصود بالتفاعل فى حجرة الدراسة ؟

يمكن أن يتفاعل المدرس مع عدد من التلاميذ فى حجرة الدراسة بعدة طرق . ويمكن أن يتفاعل التلاميذ على أنحاء مختلفة — وعلى سبيل المثال إذا دفع أحد التلاميذ زميلا له أو تشاجر معه فإننا نقول أنهما يتفاعلان بطريقة جسمية . ويمكن أن يحدث نوع من التفاعل الصامت بين المدرس والتلميذ حين ينظر الأول إلى الأخير نظرة صارمة لائمة . ولكن نوع

التفاعل هنا هو التفاعل اللفظى ، أى ماالذى يحدث حين يتحدث الواحد إلى الآخر ؟

كيف يمضى المرء فى ملاحظة التفاعل اللفظى فى حجرة الدراسة ؟

يبدو أن الناس يرون ما يحدث على نحو أفضل ويتذكرونه حين يحددون جوانب معينة مما يحدث يريدون البحث عنها أثناء ملاحظتهم ، ولقد اتضح أنه حين تحدد لمجموعة من الأفراد نواحى معينة يقومون بملاحظتها ، أن درجة الاتفاق بينهم ومقدار الثبات فى ملاحظتهم يزداد ويرتفع . وعلى هذا فإن تحليل التفاعل يتطلب أن يلتفت الملاحظون إلى فئات معينة من السلوك اللفظى يمكن أن تحدث فى حجرة الدراسة .

ماهى الفئات التى تستخدم فى تحليل السلوك فى حجرة الدراسة ؟

إن طريقة تحليل التفاعل التى نستخدمها هنا طريقة معدلة عن تلك الطريقة التى وصفها « ند فلاندرز » وفيمايلى قائمة بالفئات التى سوف نستخدمها :

١ — عبارات الدعاية والثناء والتأييد : أن عبارات التأييد يمكن تحديدها بأنها تلك العبارات التى يستخدمها المدرس ببساطة لإعادة صياغة تعليق التلميذ .

٢ — أسئلة المدرس للفصل : كلما سأل المدرس سؤالا يثير استجابة عند التلميذ فإننا نصنف مثل هذه الأسئلة فى هذه الفئة السلوكية أى فى الفئة رقم (٢) .

٣ — المدرس يحاضر : هذه فئة عريضة . فهى تشتمل تقريباً على جميع العبارات التى تصدر عن المدرس إلى التلاميذ والتى تدور حول المادة الدراسية . وحينما يجيب المدرس عن سؤال التلميذ عن موضوع الدرس فإنه يحاضر حتى ولو استغرق ذلك ثوان قليلة ويدخل فى هذه الفئة شرح المدرس لمسألة من المسائل أو لعمل من أعمال التعلم .

٤ — توجيهات المدرس للفصل أو للفرد : هذه الفئة تشمل جميع العبارات التي تصدر عن المدرس ليبين لتلاميذه ما يفعلونه حتى ولو كانت أعمالا تتصل بالنظام في الفصل .

وهذه الفئة السلوكية يكثر حدوثها حين يكلف المدرس التلاميذ بواجب أو عمل .

٥ — عبارات التلميذ التي توجه إلى المدرس أو الفصل : إن إجابات التلاميذ عن أسئلة المدرس أو أسئلة زملائه ومايقدمونه من تقارير يدخل في هذه الفئة وأي سلوك لفظي للتلميذ يدخل في هذه الفئة إلا إذا كان سؤالا .

٦ — أسئلة التلميذ للمدرس أو للفصل : هذه الفئة تشمل الاستفهامات التي تصدر عن التلميذ والتي يجيب عنها المدرس أو أي تلميذ آخر أو التي ينبغي أن يجيب عنها المدرس وإن أغفل ذلك .

٧ — الصمت أو الخلط .

<u>كيف تسجل البيانات حتى يتم تحليل التفاعل بين التلميذ والمدرس ؟</u>

على فترات كل منها ٥ ثوان تحدد الفئة التي يقع فيها السلوك اللفظي الحادث وهي فئة من الفئات السبع السابقة . فعند ما نبدأ الفترة الثانية تسجل فئة سلوك الفترة السابقة (الأولى) وتقوم بتسجيل ذلك وسوف تبدو ٥٠ ثانية من محاضرة على النحو التالي : —

٣	٣	٣	٣	٣
٣	٣	٣	٣	٣

وعند ما تبدأ في الملاحظة لا ينبغي أن تقلق كثيراً بالنسبة لدقة الفترات (٥ ثوان كل فترة) . راجع عدد العلامات التي سجلتها بعد دقيقة وهذا يعطيك فكرة هل أنت بطيء جداً أم سريع جداً أو بين هذا وذاك .

ما الذى تصنعه بالمواد الخام التى سجلتها فى صفوف أو أعمدة ؟

بعد جمع كل البيانات ، ينبغى أن تتحول العلامات إلى مصفوفة ٧ × ٧ كتلك التى نجدها فى الشكل التالى : ـ

سوف تجد علامة (١) فى الخلية ٢ ــ ٣ . ضع علامة أخرى (١) فى الخلية ٤ ــ ٦ . والعدد الأول من أى زوج هو رقم الصف . والعدد الثانى من الزوج هو رقم العمود .

وبناء على ذلك فان كل خلية فى المصفوفة : تسمى برقمين رقم الصف ورقم العمود .

كيف تضع العلامات فى مصفوفة أو جدول ؟

افترض أنك بعد ملاحظة فصل انتهيت إلى العلامات التالية :

٦	١	٣
٦	١	٢
٦	١	٣
٣	٣	٣
٣	٣	٣
٣	٣	٤
٤	٣	٦
٥	٣	٤
٥	٣	٤
٦	٤	٣
٦	٥	١
٣	٥	
	٥	

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١	١١١		١				
٢			١				
٣	١	١	////‌ ///	١١١			
٤			١	١	١١	١	
٥					١١١	١١	
٦			١١	١		١١١	
٧							

ماهى المعلومات التى تستخلصها من هذه المصفوفة ؟

أن المـــادة الخام التى حصلت عليها والتى تتمثل فى الأعمدة الثلاثة السابقة يصعب تحليلها بطريقة لها معنى . ولـكن ثمة قدر من المعلومات عن التفاعل يمكن أن نراه متمثلا فى المصفوفة ، وعليك أن تهتم فى هذه الخبرة العملية بما يأتى ـ

الأنماط الأولية

الأنماط الثانوية

فئات ذات تـكرار مرتفع

فئات ذات تـكرار منخفض

طرق تحديد الأنماط الأولية : ـ

١ ـــ تستند الأنماط الأولية إلى احتمال حدوث سلوك معين (وهو يحدث فعلا) وعليك أن تحدد الخانة التى تشتمل على أكبر عـــدد منه

العلامات (التكرارات) . والمصفوفة السابقة تبين أن التابع السلوكى ٣-٢ هو أكثر أنواع السلوك احتمالا حيث يوجد ٩ علامات فى هذه الخانة ، ونستطيع أن نقول أننا لو دخلنا حجرة الدراسة فى أى وقت خلال الفترة التى سجلناها ، فإن أكثر أنماط السلوك حدوثا هى أن المدرس يحاضر(٣) وأنه يستمر فى ذلك ... (يحاضر ويحاضر) .

٢ ـ ولكننا الآن نريد أن نحدد السلوك الذى يلى المحاضرة من حيث إحتمال حدوثه . أى إذا لم يلى المحاضرة محاضرة ، ما الذى يحدث أى أننا إذا أردنا أن نتحرك من المحاضرة إلى ما يليها ؟ فما الذى يحتمل أن نعثر عليه ؟ الخانة ٣-٤ بها ثلاث تكرارات (علامات) وهى أكثر مما يوجد فى الخانات ٣ - ١ ، ٣ - ٢ . أى أن التفاعل يتحرك أساساً من ٣ - ٣ - ٣ - ٤ - ؟

نذكر أن العدد الأول من اسم الخانة هو دائما الصف (السطر) وأن العدد الثانى هو العمود .

٣ ـ لدينا الآن السلوك رقم ٤ (توجيهات المدرس) .

أى أن هـــذا السلوك هو الذى يحدث ، ما هو السلوك الذى تتبع توجيهات المدرس فيما يحتمل ؟ (ما هى الخانة التى بها أكبر عدد من العلامات وتوجد فى الصف ٤ ؟) ٤ــ٥ بها علامتان .

بينما ٤ - ٣ ، ٤ - ٤ ، ٤ - ٦ بها علامة واحده فقط .

بناء على ذلك فإن الأغلب والأعم أن يتبع السلوك ٤ ، السلوك رقم (٥) أى أن النمط أصبح ٣ــ٣ــ٣ــ٤ - ٤ــ٥ــ٥ ؟

٤ ــ تتبع بقية النمط مستخدماً نفس الأسلوب الذى وصفناه من قبل .

ينبغي أن نتوصل إلى ٣ — ٣ ٣ — ٤ — ٤ - ٥ - ٥ - ٥ - ٥ - ٦ -
٦ - ٦ - ٦ - ٣

سوف تلاحظ أنك لو رسمت خطوطا على المصفوفة مبتدئا من كل خلية في النمط إلى الخلية التي تليها أن النمط سينغلق على نفسه أي أنه دائري ، أي أنك ستعود إلى الخلية التي بدأت منها ، وهذا يصدق بصفة عامة على النمط الأولى .

٥ - وكما بينا من قبل ، تعتمد الأنماط الأولية على احتمال حدوث أنواع معينة من السلوك . وبناء على ذلك ، فإن النمط الأولى يدلك على تتابع أنواع السلوك التي سوف تحدث في حجرة الدراسة في أغلب الاحتمالات ، وعلى سبيل المثال إذا عرفت بأن النمط الأولى بالنسبة لحجرة دراسة معينة هو .

٣ — ٣ — ٣ — ٢ — ٢ — ٥ — ٥ — ٣ فإن معنى ذلك أنه في أي وقت تدخل حجرة الدراسة هذه سوف تجد أن المدرس يحاضر ، وتستطيع أن تتنبأ بأن السلوك التالي الذي سوف يحدث هو : أن المدرس سوف يسأل التلاميذ ويلي ذلك أن التلاميذ سيجيبون عن هذه الأسئلة ، يلي ذلك مزيد من محاضرة المدرس .

كيف تحدد الأنماط الثانوية ؟

١ - استخدم نفس الأسلوب الذي استخدمته مع الأنماط الأولية ، ولكن ابدأ ببعض التتابعات السلوكية التي تجيء من حيث احتمالات حدوثها في المرتبة الثانية أو الثالثة . فبالنسبة للمصفوفة السابقة ، قد تبدأ بالخانة ١ - ١ وسوف تجد أن الأنماط الثانوية ستؤدي إلى نمط أولى .

٢ ـ فى حالة وجود خانتين تحتويان على نفس العدد من العلامات قد تتبع واحدة منهما أو تتبعهما معاً وتتوصل إلى فرعين لنفس النمط الذى بدأته.

٣ ـ إن الأنماط الثانوية تدل على التتابع السلوكى الذى يحتمل حدوثه إلى جانب النمط الأولى ، وهى تبين الطريقة التى يعود بها التفاعل إلى النمط الأولى.

ماهى الفئات ذات التكرار العالى والفئات ذات التكرار المنخفض؟

من المفيد أن تعرف أى الفئات السلوكية تحدث بأكبر تكرار وأيها يحدث بأقل تكرار .وعلى سبيل المثال . إذا أراد مدرس ألا يحاضر تلاميذه فى درس من الدروس فمن المفيد أن يعرف عن طريق ملاحظ يحلل الدرس مقدار الوقت الذى استغرقه فى المحاضرة ولكى يحصل على هذه المعلومة لابد من حساب النسب المئوية .والسؤال الذى يطرح ببساطة هو: ماهى نسبة الفئة السلوكية س أو ص بالنسبة للتفاعل الكلى ؟ ولحساب هذا ، أجمع جميع التكرارات فى المصفوفة أو الجدول حتى تعرف العدد الكلى لوحدات التفاعل . ثم بعد ذلك أجمع التكرارات فى عمود معين . ثم اقسم العدد الكلى الموجود فى العمود على العدد الكلى فى المصفوفة لتتوصل إلى نسبة ذلك العمود ، والعمود يمثل فئة سلوكية ... وبهذه الطريقة تحصل على العدد الكلى لهذه الفئة فى فترة التفاعل التى لوحظت . وعلى سبيل المثال فى الجدول السابق نجد أن العدد الكلى للعلامات أو التكرارات هو ٣٥ .

افترض أننا نريد أن نعرف نصيب المحاضرة فى هـــذا التفاعل (الفئة ٣) .

فإننا نجمع العلامات فى العمود ٣ نجدها ١٤ . وإذا قسمنا $\frac{١٤}{٣٥}$ × ١٠٠ نجد أنها ٤٠ ٪ ومعنى هذا أن المحاضرة من قبل المدرس تستغرق ٤٠ من التفاعل الكلى فى حجرة الدراسة ولا يوجد سلوك آخر يمثل هذه المرتبة فى التفاعل الكلى. فهو إذن أكثر الفئات السلوكية تكرارا . والعدد الكلى للتكرارات فى الفئة ٧ هو صفر فهو أقل الفئات تكرارا .

ما الهدف من هذه الخبرة ؟ وكيف ترتبط بتحليل التفاعل؟

واضح أن كثيراً من أنواع السلوك اللفظى تجرى فى حجرة الدراسة وأن نتائج هذه الأنواع من السلوك مختلفة وفقاً للمنهج الذى تتبعه فى الملاحظة . والهدف من هذا التمرين أو هذه الوحدة هو أن تتيح لك أن تلاحظ سلوكا لفظيا وأن تسجله كما يفعل عالم النفس عندما يستخدم أسلوب تحليل التفاعل .هذا بالإضافة إلى أنك ينبغى أن تقوم نتيجة التفاعل بنفس الطريقة التى يتبعها عالم النفس عند اختباره فرضا من الفروض يتصل بما يحدث فى حجرة الدراسة .

إن الفروض قد تكون تخمينات تعتمد عادة على ملاحظات عرضية وتحليل ذاتى لهذا فإنها ليست دائمة ثابتة ولا صحيحة ولكى تحول التخمين إلى معلومات إيجابية ، فلا بد لعالم النفس من أن يحدد فرضه أو يوضحه ، وفى هذه الوحدة ينبغى أن تستخدم تحليل التفاعل لكى تقوم عدة فروض تتعلق بالتفاعل بين المدرس والتلميذ وسوف تزودك أهداف هذه الخبرة بوصف أكثر تفصيلا لما ينبغى أن تعمله .

أهداف الخبرة:

١ ـ ينبغى أن تسجل تفاعل المدرس والتلميذ فى ثلاث حصص مدرسية بها تسميع أو اختبار شفوى أو ثلاث حصص من نوع المناقشة .

٢ - ينبغى أن تعد مصفوفة تفاعل لكل حصة .

٣ - ينبغى أن تكتب تقريرا عن كل حصة .

إجراءات مقترحة لتحقيق أهداف الخبرة :

١ - اقرأ طرق وصف تحليل التفاعل .

٢ - احصل على تصريح لملاحظة حصة من الحصص أو درس من الدروس .

٣ - حلل البيانات وضعها فى مصفوفة أو جدول .

٤ - أكتب تقريرا فى ضوء دراستك للوحدة .

٥ - اتبع الخطوات ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ لكى تكمل وصف ما يجرى فى حجرة الدراسة.

قائمة خطوات العمل :

النشاط	ضع علامة عند إتمامه
١ - قراءة مادة هذه الوحدة	....
٢ - ملاحظة الحصة الأولى (للفصل الأول)	....
٣ - إعداد المصفوفة	....
٤ - كتابة التقرير عن هذه الحصة	....
٥ - ملاحظة حصة (فى فصل ثان)	....
٦ - إعداد مصفوفة لهذه الحصة	....
٧ - كتابة تقرير عنها	....

٨ - ملاحظة حصة (فى فصل ثالث) ....

٩ - إعداد مصفوفة لها ....

١٠ - كتابة تقرير عن ملاحظتك ....

طريقة وصف تحليل التفاعل داخل الفصل :

١ - عليك أن تلاحظ وتسجل البيانات المستقاه من ثلاثة فصول .

يجب أن تكون الحصص فيها حصص تسميع أو اختبار مقابل حصص المحاضرة وإذا كانت الحصة محددة للتسميع فهذا يكفى . وقد نكتشف بعد جمع البيانات أنها لم تكن للتسميع وإنما لنشاط آخر . يجب أن يستغرق الدرس الذى تلاحظه ٣٠ دقيقة على الأقل . وتستطيع أن تقوم بالملاحظة فى أى من المستويات الآتية : - مستوى الكلية أو المدرسة الثانوية أو المدرسة الإعدادية أو المدرسة الإبتدائية .

وتستطيع أن تقوم بالملاحظة فى أى مادة دراسية ، رياضيات ، علم نفس ، تربية ... إلخ .

٢ - عليك أن تكتب تقريراً عن كل فترة ملاحظة وينبغى أن يشمل التحليل على مصفوفة لتحليل التفاعل .

٣ - تأكد أنك طلبت تصريحاً بالملاحظة قبل جمع البيانات من أى صف دراسى .

٤ - عند كتابة التقرير عليك أن تذكر أحد الفروض التالية وتبين ما إذا كانت بياناتك تدعمه أو لاتدعمه .

(١) أن الصمت الذى يتبع السؤال الذى يطرحه المدرس مثير منفر

يتجنبه المدرس ولذلك نجده يسارع بأن يجيب عن السؤال بنفسه وعليك أن تتبع الفرض الثانى موضع الدراسة : فى كل مرة يسأل المدرس سؤالا، فإن الفصل لن يستجيب له ، ولذلك فإنك سوف تسجل صمتا . ويمكن أن يكون الصمت فى حجرة الدراسة مثيرا منفرا إذا كانت الإجابات مرغوب فيها . وإذا كان الصمت منفرا بالنسبة للمدرس بدرجة كافية . فإنه عادة ينهى الصمت بالإلتجاء إلى المحاضرة ، وهذا الفرض يدعم لو أسفر تحليل التفاعل عن النمط الأولى أو الثانوى : -٣-٣-٢-٧-٧-٣ .

وقد يتعلم الطلاب أيضاً أن المثير المنفر (الصمت) سوف ينتهى إذا لم يتطوعوا بإجابة عن سؤال المدرس وإذا انتظروا شرحه أو محاضرته .

(ب) أن تعزيز استجابات التلميذ (سواء أكانت أسئلة أو عبارات) بثناء المدرس عليها أو دعمه لها (الفئة رقم ١) سوف يؤدى إلى زيادتها . وقد يصدق العكس أيضاً ، أى أن هذه العبارة تصف عملية التعزيز الإيجابى إذا أثنى المدرس على التلميذ أو دعم (الفئة ١) عبارات التلميذ (الفئة ٥) فإن هؤلاء التلاميذ سيزيدون من استجاباتهم (عباراتهم) .

ويدعم هذا الفرض أن يسفر تحليل التفاعل عن نمط أولى أو ثانوى هو (الفئة ١) تليها (الفئة ٥) .

(ج) أن أسئلة التلاميـــذ مثيرات معززة بالنسبة لمحاضرة المدرس وشرحه . والمثيرات المعززة هى تلك العلامات التى تزيد من حدوث الاستجابة عند ظهورها أو عرضها وعلى سبيل المثال . الضوء الأحمر مثير معزز بالنسبة لسلوك التوقف من قبل سائق السيارة . وعلى ضوء هذا الفرض فإن من المرجح أن يكون سؤال للتلميذ علامه تدفع المدرس إلى البدء فى المحاضره ويدعم هذا الفرض أن نجد النمط ٦ - ٣ - ٣ - ٣ متكررا

بكثرة ولدى المدرس بطبيعة الحال اختيارات عديدة مثل إعادة صياغة السؤال (فئة ١) أو طرح السؤال على الفصل (الفئة ٢) .

٥ ـ فيما يلى عدة قواعد يجب مراعاتها عند كتابة التقرير .

(ا) يكتب باستخدام ضمير الغائب ـ الفاحص بدلا من أنا .

(ب) عليك أن تذكر نسب العناصر السلوكية ذات التكرار المرتفع وذات التكرار المنخفض .

(جـ) عليك أن تذكر الأنماط وتفسرها .

(د) عليك أن تدعم الاستنتاجات والتعميمات بالبيانات والنتائج وتعرض البيانات فى التقرير .

(هـ) عليك أن تستخدم البيانات data عند مناقشة الفروض وأن تكون الأفكار التى يعرضها التقرير واضحة وكاملة .

عينة من تقرير عن تحليل التفاعل

لاحظ الباحث درساً من دروس علم النفس التربوى خصص للتسميع أو الاختبار وكان عدد الطلاب ٢٤ طالباً ـ وفيما يلى شكل ملخص للبيانات الملاحظة وقد اتضح أن أكبر العناصر السلوكية توافرا هو رقم (٥) عبارات التلاميذ وكانت بنسبة (٥٠ ٪) أما العناصر السلوكية المنخفضة جداً من حيث التكرار فكانت رقم ٣ ، رقم ٤ (صفر المائة) أما النمط الأولى الذى أسفر عنه التحليل فكان ٥ — ٥ — ٥ — ١ — ١ — ١ — ٥ — ٥ أى أنه نمطيبدأ من عبارات الطلاب وينتقل إلى تدعيم المدرس أو ثنائه عليهم ثم يعود مرة أخرى إلى عبارات الطلاب . ويمكن ملاحظة نمطين ثانويين وهما ٥ — ٥ — ٥ — ٥ — ٢ — ٥ عبارات الطلاب تتبعها أسئلة المدرس [illegible] عبارات الطلاب ٥ - ٥ - ٥ ٧ - ٧ ٦ ٦ - ٥

أي عبارات الطلاب يليها صمت ، تجيء بعده أسئلة الطلاب فعباراتهم . والفئات التي تتضمن طلاباً وهي الفئة رقم (٥) والفئة رقم (٦) تؤلف ٦٠٪ من التفاعل الكلي وهي تبين أن الدرس كان مركزاً حول الطلاب خلال هذا الدرس .

إن الفرض القائل بأن تعزيز استجابات التلاميذ من قبل المدرس عن طريق ثنائه عليهم أو تدعيمه لهم يؤدي إلى زيادة تكرار استجابات التلاميذ قد تدعم البيانات المستقاة من ملاحظة التفاعل داخل الصف وكان معدل استجابة التلميذ غالباً ٥٠٪ وكان ثناء المدرس ٢٥٪ .

		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
السلوك	١	١١٥	٢			٣٠	٣	
	٢	-	١٠			١٨	٢	
	٣							
	٤							
	٥	٢٠	١٨			٢٢٧	١٧	١٨
	٦	١٥				٢٣	٥	١٧
	٧					٢	٣٣	٢٥
المجموع		١٥	٣٠			٣٠٠	٦٠	٦٠
النسب		٢٥	٥			٥٠	١٠	١٠

شكل يبين مصفوفة تحليل التفاعل لملاحظة الفصل رقم (١) .

(ملاحظة : في المصفوفة النهائية من المربع بدرجة أكبر أن تضع

رقماً واحداً في الخانة بدلا من وضع علامات تكرار كما هو موضح بالشكل) .

الملخص : هذه الوحدة زودت الطالب بعدة أشياء : مقدمة تبين أهمية التفاعل بين المدرس والتلميذ ، وتبين طريقة تقويم التفاعل واستخدام بيانات تحليل التفاعل . وذلك في مجال تقويم الفروض ، وبيان الطريقة الإحصائية للتعبير عن هذه البيانات عن طريق إعداد المصفوفة . ولما كان تحليل التفاعل يتطلب تمييز مايحدث من أنشطة فمن الضروري أن تستخدم فئات للنشاط أو للسلوك . وخطة تحليل التفاعل التي تستخدم في هذه الوحدة تتألف من ٧ فئات . ويمكن تحويل البيانات بعد تحليلها ووضعها في مصفوفة ٧ × ٧ خانة . وقد شرحت كيفية وضع البيانات في المصفوفة كما شرحت طريقة تقويم البيانات والمعلومات التي تحتوي عليها المصفوفة.

ويتطلب التدريب في هذا المجال ملاحظة ثلاثة فصول مختلفة مع استخدام أسلوب تحليل التفاعل وليس الهدف من كتابة التقرير أن تشغل وقت الطالب . وإنما هي وسيلة لتنظيم بيانات التفاعل داخل حجرة الدراسة هذا بالإضافة إلى أن الطالب يستطيع أن يستخدم البيانات التي جمعها ليدعم أحد الفروض أو يدحضه .

والأمل معقود على أن تؤدي هذه الوحدة إلى نتائج أخرى علاوة على ما أشرنا إليه والطالب الذي يكمل هذه الملاحظات الثلاث سيواجه بعض الأسئلة المحيرة . سوف نبين له أولا أن المرء يرى الشيء القليل عندما تكون الملاحظة غير منتظمة وغير هادفة . وأن تحليل التفاعل الذي عرضناه هنا يدرب الملاحظ على أن يكون أكثر دقة في ملاحظته العابرة أو أن يرى تفاعلا أكبر . ومضامين أو فوائد هـذا التد:

واضحة بالنسبة للمدرس الذى ينبغى عليه أن يلاحظ وأن يتكلم وأن يوجه أو يرشد وأن يضبط النشاط فى الفصل . ما هى المضامين الأخرى ؟ هل يستطيع أن يدرب تلاميذ المرحلة الإبتدائية على ملاحظه بعض الأنشطة بطريقة منظمة ؟ ما هى الأشياء التى يحثهم على ملاحظتها ويوجه أنظارهم إليها فى أنشطة مثل المناظرات والمسرحيات فى حجرة الدراسة ؟

ومن ناحية أخرى ، قد يتساءل بعض الملاحظين عن مدى ثبات هذا الأسلوب؟ وهل صنفت الوقائع السلوكية تصنيفاً سليماً ؟ وكيف تعرف أن التصنيف سليم؟ وهل تحتاج إلى فئات أخرى ؟ وما هى هذه الفئات؟ وكيف تعرف الفئة السلوكية تعريفاً سليماً ؟ وينبغى ألا تكون الفئات متداخلة أى أنه إذا اندرجت واقعة سلوكية فى فئة فلا ينبغى أن تندرج فى فئة أخرى أى أن تستبعد من الفئة الأخرى إذا لاءمت فئة معينة. وينبغى أن تفكر فى السؤال : هل الفئات السبعة التى استخدمناها هنا تستغرق المجال وغير متداخلة ؟

ويمكن أن تثار أسئلة أخرى عن هذا الأسلوب : على سبيل المثال . هل يحسن أن تلاحظ حجرة الدراسة على هـذا المستوى ؟ وهل هناك تفاعلات فيزيقية ينبغى مراعاتها فى عملية تحليل التفاعل ولم يشتمل عليها التحليل الراهن ؟ إلى أى مدى يسهم أسلوب تحليل التفاعل فى فهم عملية التعليم والتعلم ؟ هل هو أسلوب ستتبعه فيما بعد ؟

كثير من النقاد التربويين يتهمون المدرسين بأنهم يعملون على مستوى لفظى مع اهتمام قليل بتنمية المجالات الاخرى وتطويرها . وقد يضيق المدرس بهذه الممارسة ويحاضر معظم الوقت أو كله كوسيلة لنقل المعلومات إلى التلاميذ ويستبعد الطرق الأخرى .

هل لاحظت هذا النوع من التدريس وسجلته ؟ هل خبرته من موقف التلميذ ؟ ما الذى تود أن تراه يحدث بدلا من هذا ؟ ولماذا تريد ذلك ؟ ما هى نتيجة النمط التالى ، المدرس يسأل - التلميذ يجيب - المدرس يثنى عليه - التلميذ يسأل - التلميذ يجيب؟ لقد أجريت دراسات بينت أن مدرسى المرحلة الإبتدائية يستخدمون استراتيجيات متمركزة حول المدرس فى تدريسهم بدلا من استخدام استراتيجيات التعلم . ما الفرق بين التدريس والتعلم ؟ هل يبين أسلوب تحليل التفاعل الفروق بين التعليم والتعلم ومرة أخرى لقد آن الأوان لتتبين هل هذا المدخل السيكولوجى للتعلم والتعليم يقدم لك شيئاً له قيمة ؟

نشاطات إضافية مقترحة :

١ — حدد عدة فروض عن العلاقة بين المدرس والتلميذ فى عدة مواد دراسية . على سبيل المثال قد تصوغ الفرض التالى عن أحد مقررات الرياضيات : حصص الرياضيات يسودها شرح المدرس وعباراته بدرجة أكبر من عبارات التلميذ . أى أنها متمركزة حول المدرس بدرجة أكبر من تمركزها حول التلميذ ومن خبرتك يمكن أن تتوقع أنواع النشاط السائد فى تدريس المواد الدراسية الأخرى وبعد وضع الفروض لاحظ عدة حصص فى فصول مختلفة تدرس فيها هذه المادة ، ثم حدد هل تدعم البيانات التى جمعتها فروضك أم تدحضها ؟ لابد أن تكون مدققاً حتى يمكن تعميم النتائج على المواقف المشابهة .

٢ — ما هو النشاط السائد ، فيما تعتقد فى السنة الأولى الإبتدائية فى أقرب مدرسة إليك الآن؟ وفى السنة الخامسة الإبتدائية؟ وفى السنة الأولى الثانوية ؟ هل هنالك أسباب تحملك على الإعتقاد بأن أنماط التفاعل ينبغى

أن تكون مختلفة ، وأن تختلف من سنة دراسية إلى سنة دراسية أعلى ؟ تستطيع أن تحصل على بعض البيانات التى تزودك بإجابة جزئية على هذا السؤال عن طريق الملاحظة المنظمة للفصول المختلفة فى النظام التعليمى . وقد تكون الإجابة أن السنة الدراسية ليست هى المتغير الهام فى هذا المجال . ويحتمل أن تكون المادة الدراسية هى المتغير الهام كما اقترحنا فى رقم (١) فيما سبق . وإذا لم تكن المادة الدراسية ، ولا السنة الدراسية هى المتغير الهام فى هذا المجال . فما هو ذلك المتغير ؟ يحتمل أن تكون هنالك متغيرات مختلفة تؤثر معاً على التفاعل ، وان مقدار التأثير يختلف من موقف إلى آخر . وإذا وصلت إلى هذه النتيجة فقد تبدأ فى الاهتمام بدلالة هذه الظاهرة ومغزاها بالنسبة لأدائك فى حجرة الدراسة كمدرس أو كتلميذ .

المراجع

1— Amidon, E.J., and Flanders, N.A. The Role of the Teacher in the Classroom. Minneapolis : Amidon and Associates, 1963.

2— Amidon, E J.,&Hough, J.B. eds InteractionAnalysis : Theory, Research and Application. Reading, Mass. : Addison — Wesley, 1967.

3— Cogan, M.L. « Theory and Design of a Study of Teacher — Pupil Interaction. » Harvard Educational Review 26 (1959) : 315 — 342.

4 — Denny, D. A. « Identification of Teacher - Classroom Variables Facilitating Pupil Creative Growth. » American Educational Research Jonrnal (1968) : 365-384.

5 — Flanders N. A. Analyzing Taeching Behavior. Reading, Mass. : Addison — Wesley, 1970.

6 — Lahaderne, Henrietta M., and Jackson, P.W. Withdrawal in the classroom. » J. of Educ, Psycho , 61 (1970) : 97 — 101.

7 — Morasky, RL. Laarning Experiences in Educational Psychology, Wm. C. Brown Co. Publishers Dubuque, Iowa, 1973.



الفصل الثامن عشر

الجماعات والثقافات

يهتم علم النفس الاجتماعي بدراسة سلوك الأفراد في علاقتهم بالجماعات، وهذا يشتمل على طرق تكوين الجماعات، وكيف يسلك الأفراد داخل هذه الجماعات. وكيف تؤثر هذه الجماعات في سلوك الفرد.

إن الحياة الاجتماعية لمعظم الأنواع أكثر تعقيداً من مجرد التزاوج ولقد تطورت الحياة الاجتماعية كوسيلة لمساعدة الأنواع على البقاء: وهي تحقق هذه الوظيفة بطرق تختلف باختلاف الجماعات الحيوانية فالهجرة، والدفاع عن مـــواطن الإقامة والسيطرة الاجتماعية ما هي إلا جوانب مشتركة في الحياة الاجتماعية للأنواع المختلفة من الحيوان بما في ذلك الإنسان، والسلوك الاجتماعي يفيد من حيث أنه يضمن أن بعض أعضاء الجماعة يتحملون ظروفا صعبة متنوعة.

ويحتمل أن الجماعات الانسانية بدأت بنفس الطريقة التي بدأت بها جماعات الحيوان ولكن الحياة الاجتماعية الانسانية تغيرت تغيراً شديداً حين نمت اللغة وتطورت، لأن اللغة هي التي جعلت الثقافة ممكنة، والمقصود بالثقافة تقاليد الجماعة التي تنقل من جيل إلى جيل.

ولقد استطاعت الجماعات الإنسانية الوظيفية أن تكبر وتمتد، لأن أفرادها استطاعوا أن يتوحدوا كل منهم مع الآخر على أساس القرابة. والأسرة النووية (أب وأم وأطفالهما) هي أصغر الجماعات القرابية الأولية، ولقد مكنت اللغة من امتداد واتساع الجماعات القرابية الأولية لتشتمل على درجات قرابة أخرى كثيرة ثم نمت وتطورت جماعات

ثانوية بحيث تقوم العضوية على اهتمامات مشتركة وليس على صلة الدم والزواج ، والقبائل والممالك ، والأمم والامبراطوريات بنيات اجتماعية أكثر تعقيداً ، تطورت ونمت من الجماعات الأسرية . ولقد نمت الجماعات العنصرية والأثنية من جماعات القرابة التي وجدت في عزلة جغرافية ثم تزاوجت فيما بينها بحيث تميز أعضاء كل جماعة ببعض الملامح الفيزيقية المشتركة عن أعضاء الجماعات الأخرى .

وتختلف الجماعة عن الحشد من حيث كون الأولى منظمة ، ولها بنية متميزة من القواعد والعادات ، والعضوية من أكثر جوانب الأساسية لهذه البنية ، الجماعة قد تكون مخلوعة على الفرد أي ليس له الخيار في الانتماء إلى الجماعة ، وقد تكون مكتسبة أي ينضم إلى الجماعة باختياره واراداته . والعضوية في الجماعات القومية والدينية الثقافية في معظمها ليست اختيارية ، بينما الانتماء إلى حزب سياسي عمل اختياري . وكل نوع من أنواع العضوية في جماعة يتضمن نوعا من الدور الاجتماعي ، وكل منا يلعب عدة أدوار في المجتمع الذي ينتمي إليه .

والمقصود بالمكانة الاجتماعية موقع الفرد في الجماعة . إن المكانة الاجتماعية تشير إلى قيمة الشخص كعضو في جماعة . وثمة تنظيم هرمي للمكانة الاجتماعية في كل جماعة اجتماعية ، أي توزيع للمواقع ذات المكانة ، وفي المجتمعات ذات الطبقات الاجتماعية كثيراً ما يستطيع الفرد أن يتحرك من مستوى طبقي إلى آخر وقد يكون هذا التنظيم الطبقي صارما فيقال من الحراك الاجتماعي ، ولكن من الممكن في حالات كثيرة أن يتحرك الفرد من وضع ذي مكانة اجتماعية منخفضة إلى وضع له مكانة اجتماعية أعلى . والثراء في كثير من المجتمعات عامل هام في تحديد الطبقة الاجتماعية للفرد ، ولكن ثمة أشكال أخرى من العوامل الهامة التي تجلب الشهرة منها الميلاد ، والسلطة ، والانجاز ، وتزايد الحراك

الاجتماعى بصفة عامة يساعد على زيادة الانجاز فى المجتمع ، ويثرى فى النهاية الفرد والجماعة ككل .

ولكل جماعه بنية قوة حيث يكون لبعض الأفراد قوة وسلطة وتأثير أكثر من البعض الآخر ، وقوة الأشخاص تعتمد إلى حد كبير على امكانياتهم من حيث علاقتها بحاجات الآخرين ، أى ما لديهم من أشياء ذات قيمة بالنسبة للآخرين بحيث يستطيعون منحها أو منعها حسب اختيارهم ، وإذا توافر للناس بدائل أخرى لإشباع حاجاتهم دون الاعتماد على مصادرك وإمكانياتك ، فإن هذه الامكانيات لا تعتبر مصدر قوة .

ولقد اعتمدت انجازات التنظيمات الاجتماعية الانسانية إلى حد كبير على القيادات التى نشأت ووجهت هذه الجماعات .

وتختلف الخصائص التى تساعد على القيادة الجيدة من موقف إلى آخر . ففى الجماعات التى ليس لديها أعمال خاصة تؤديها وتقوم بها ، يتميز أفضل قائد بالحساسية لمشاعر أعضاء الجماعه ولعلاقات الأعضاء بعضهم بالبعض الآخر ، أما فى الجماعات التى عليها أن تحل مشكلة مشتركة ، وخاصه حين تعمل وهى معرضة للضغوط ، فإن أكثر القادة فاعليه هو المتوجه للعمل Task oriented . وكلا النوعين يستطيع أن يدير جماعته بأسلوب ديمقراطى أو تسلطى أو فوضوى (أى أن يترك كل فرد يعمل ما يريد) ، والجماعات التسلطية تكون أحيانا أكثر كفاءة من الجماعات الديمقراطية ، ولكن هذا التفوق لا يكفى ليعوض المشاعر السيئه التى يخلفها هذا النوع من القيادة بين أعضاء الجماعة . والجماعات الفوضوية هى أقل الجماعات إرضاء من جميع الوجوه .

والسياسة هى ممارسة القيادة للحصول على القوة والسلطة فى جماعة .

وبعض القادة السياسيين أكثر توجها للعمل ، والبعض الآخر أكثر توجها للنواحي الشخصية ، ولكن جميع القادة السياسيين ينبغي أن يحققوا قدراً كافياً من الولاء الشخصي من قبل الآخرين للبقاء في السلطة ، واستمرارية القيادة له أهمية خاصة في الجماعات السياسية . وفي المجتمعات المعقدة . يمكن ضمان النظام السياسي بتوفير خـــدمة مدنية فعالة أو بيروقراطية أكثر من ضمانه بظهور قادة جدد .

وثمة أربعة بنيات أساسية للاتصال في جميع الأنظمة السياسية وهي (١) الدائرة (٢) والعجلة (٣) والتنظيم على شكل حرف (Y) والتنظيم على شكل سلسلة .

وفي الأنماط الدائرة تنتقل الرسالة من عضو في الجماعة إلى آخر وتنتقل أو تدور لتشمل جميع أعضاء الجماعة والترتيب الدائرى أفضل أنواع الترتيبات للجماعات حين تكون صغيرة وحين تتوجه نحو النواحي الشخصية والتنظيم على شكل عجلة يعني أن الرسالة تنتقل من عضو في وسط العجلة عند مركزها إلى كل عضو في الجماعة وهذا النموذج أكثر النماذج فاعلية من جماعات حل المشكلات التي لها قيادة متمركزة بدرجة عالية . وفي التنظيم على شكل حرف Y يبدأ الاتصال من شخص ثم يتشعب إلى آخرين على شكل Y مقلوبة . وهو نظام هرمي به مستويات مختلفة من المسئولية والسلطة والمكانة ، ومعظم المنظمات والمجتمعات تدار بواسطة هذا النمط . والتنظيم على هيئة سلسلة معناه أن انتقال الرسالة يتم في إتجاه واحد من فرد إلى الذي يليه فالذي يليه وهكذا .

والمعايير الاجتماعية هي مقاييس أو مستويات للسلوك توافق عليها الجماعة ضمنا وتتوقعها من جميع أعضائها والقوانين معايير اجتماعية تعلنها

الجماعة : ويتحدد معظم السلوك الاجتماعى بواسطة المعايير والقوانين : والقانون العام ما هو إلا مجموعه من المعايير الاجتماعية لها مكانه القانون ولكنها لم تصبح قواعد معلنه لأنه من المفترض أنها معروفه لكل إنسان .

والمعايير الاجتماعية هى نتاج حاجه الناس لمسايرة الواحد منهم فى سلوكه لسلوك الآخر . وعلى الرغم من وجود بعض الضغوط لكى يساير الأعضاء جماعتهم ، فقد أظهرت كثير من التجارب بوضوح أن الحاجة للمسايرة موجودة حتى ولو لم يتعرض الفرد لضغوط من الآخرين .

وهذا يجعل الناس يشعرون بأنهم أقل مسئوليه فى الجماعات عن أفعالهم عنهم وهم بمفردهم . ونتيجة لذلك « كثيراً ما تكون القرارات التى تتخذها الجماعات أكثر تطرفا مما يتخذه الأعضاء كأفراد معتمدين على أنفسهم ويطلق على هذه الظاهرة ظاهرة نقل المخاطرة risky - Shift Phenomenon .

لقد بدأ سولومن آش S. Asch سلسلة من التجارب أظهرت اثر ضغط الأغلبية على مسايرة أعضاء الجماعه ، ووجد أن الأفراد يميلون إلى الاستجابة بنفس طريقة غالبية الأعضاء فى الجماعة التجريبية ، حتى ولو كانت استجابة الأغلبية واضحة الخطأ . ولقد برهن ستانلى ميلجرام Stanly Milgram فى التجارب التى أجراها على أن حاجة الأفراد إلى المسايرة صارخه إلى درجة ملفتة فقد استطاع فى تجاربه أن يحمل المفحوصين على أن يعرضوا أشخاصا آخرين لصدمات يفترض أنها خطرة وذلك انصياعا لتعليماته وهذه الاستجابات المذعنة قورنت بسلوك الألمان الذين قتلوا أعداء النازية بأعداد كبيرة أثناء الحرب العالمية الثانيه ، والنقطة الأساسية هنا هى أن الناس يبدو أنهم مدفوعين بالحاجة إلى الانتماء أكثر من أى شىء آخر .

وهناك من الأسباب ما يحمل على التشكك فى صدق النتائج السابقة التى تتصل بالمسايرة . فلقد أجرى مارتن أرن Martin Orne تجارب عديدة أظهرت أن الناس يستجيبون إلى متطلبات الموقف التجريبى ، أى أنهم يقومون بأفعال تبدو فى ظاهرها غير مسئولة ، ولا معنى لها،وخطرة لأنهم يعتقدون أن لدى المجرب هدفا خيرا . وان القائمين على هذه التجارب سوف يحمونهم من الأذى أو من إيذاء الآخرين ، وقد يصدق هذا على دراسات مليجرام ، ولكن لم تتم البرهنة على صدقها .

الفروق بين الجماعات

نميل إلى تصنيف الأفراد إلى فئات جامدة فنقسمهم إلى سوى وشاذ، وإلى ذكى وغبى وإلى عبقرى وأبله الخ ونتوقع بعض الفروق النفسية بل ونبحث عنها بين الذكور والاناث وبين أبناء مختلف الأوطان ، أو مختلف السلالات وهكذا نقسم الناس إلى ذكر وأنثى وحضرى وريفى . . . الخ . وفيما يتصل بالسمات النفسية تعتبر مثل هذه التقسيمات تعسفية ومصطنعة مثلها مثل كل التصانيف الجامدة للأفراد ، ومع ذلك فإننا كثيراً مانتوقع من فرد معين أن يعتمـــد على الآخرين أو ان يخضع لآرائهم ويتقبلها لا لسبب إلا لأنه امرأة مثلا .

وتحليل الاختلاف بين الجماعات أو الفئات من شأنه أن يساعدنا فى بحث الفروق الفردية ، فوجود الاختلاف فى ثقافة الجماعات أو الفئات المختلفة له صلة بما يحدث من تغير بين الناس ، ودراسة الأسباب التى أدت إلى الفروق النفسية بين الجماعات يساعدنا على فهم الفروق الفردية، ولا يرجع انتشار الآراء الخاطئة عن الفروق النفسية بين الجماعات إلى عدم وجود الحقائق . بل يرجع إلى صعوبة تفسيرها وذلك بسبب تعدد

العوامل التى تتدخل فى إحداث هذه الفروق وعدم إدخالها فى اعتبارنا عند تفسيرها، ولهذا نجد أن نفس الحقائق قد أدت إلى استنتاجات متضاربة عند الباحثين المختلفين.

بعض الصعوبات التى يصادفها الباحثون عند مقارنة الجماعات :

١ ـ خطأ العينة :

إذا اختيرت العينة بعناية بحيث تمثل الجماعة التى يراد دراستها تمثيلا صحيحا، فإن النتائج التى يصل إليها الباحث لا تكون بعيدة عن الصواب واختلاف النتائج من عينة إلى أخرى من جماعة واحدة هو ما يطلق عليه « خطأ العينة ».

٢ ـ المستوى الثقافى العام :

فالعادات والتقاليد وأوجه النشاط التى يقوم بها الفرد والاتجاهات التى تحيط به أثناء تنشئته كل هذه تؤثر فى نتائج اختبارات الذكاء، فالأولاد لا يسمح لهم إلا بألعاب معينة تختلف عن ألعاب البنات كما يقرأون كتبا تختلف عما يقرأ البنات.. الخ. ومثل هذه الفروق فى المعاملة تؤدى إلى إلى فروق بين الجنسين ونجد هذه أيضا فى إجابة أسئلة اختبارات الذكاء بالنسبة لأبناء السلالات المختلفة فقد لا يتيسر لديهم الخبرات أو المعلومات اللازمة لإجابة هذه الأسئلة بنفس القدر ومن هنا تظهر بينهم فروق. أضف إلى ذلك أهمية السرعة فى الإجابة عن عدد كبير من الاختبارات النفسية وهذه السرعة تختلف أهميتها فى الثقافات المختلفة.

٣ ـ التربية :

تختلف التربية الشكلية فى كمها وكيفها فى الأوطان المختلفة والأجناس المختلفة ففرص التربية مثلا ليست متكافئة للذكور والإناث ومع أننا

تساوى بين المرأة والرجل فى التعليم إلا أن قبول الطالبة فى بعض الكليات الجامعية حتى وقت قريب كان متعذراً . وحتى فى المدارس العامة نجد بعض مناهج مختلفة لكل منهما وهذه التفرقة فى التربية لها أثرها فيما يستطيع كل من الجنسين أداءه .

٤ — اللغة :

تؤثر الصعوبة اللغويه تأثيرا كبيراً على درجات اختبارات الذكاء . فقد كانت دائما الدرجات التى يحصل عليها الأطفال الذين لايتحدثون سوى الانجليزية فى منازلهم أكبر من تلك التى يحصل عليها الأطفال الذين يتحدثون لغتين .

أولا : الفروق بين الجنسين

القدرات العقلية :

اى مقارنة بين الجنسين تقوم على النتائج الكلية لاختبارات الذكاء تسفر عن نتائج غامضة ، وذلك لأن الاناث يتفوقن فى بعض القدرات أى فى بعض أنواع من الأسئلة بينما يتفوق الذكور فى قدرات أخرى أى فى أنواع مختلفة من الأسئلة . ومعنى هذا أن أنواع الأسئلة الأولى إذا تساوت مع الأنواع الأخيرة لا يظهر اختلاف فى التقدير الكلى ، أما إذا كانت هذه الأسئلة غير متساوية فإن الاختبار يميز جنسياً على آخر . ويحاول واضعوا اختبارات الذكاء أن يستبعدوا الأسئلة التى تميز جنساً على الجنس الآخر .

ومن الأفضل أن نبحث الفروق الجنسية فى القدرات الخاصة . وقد لوحظ باستمرار أن الذكور يمتازون دائما فى مختلف نواحى القـــدرة الميكانيكية والقدرة المكانية . وقد يرجع الفرق إلى الخبرات الثقافية لكل

من الجنسين. ويتفوق الذكور عادة فى مقاييس الذكاء العملية كاختبارات لوحات الأشكال، والمتاهات واختبارات الحل والتركيب. أما الأناث فيتفوقن فى الاختبارات التى تتطلب خفة استخدام الأصابع مع الإدراك المكانى للتفاصيل ولهذا نجدهن يتفوقن فى أعمال الفرز والتجميع والمراجعة وما شابه ذلك من أعمال صناعية.

يتفوق الذكور فى اختبارات الاستدلال الحسابى. وتكملة سلاسل الأعداد وقد ظهر هذا فى نتائج اختبار « استنفرد بينيه » وفى اختبارات جمعية أخرى. أما فى اختبارات السرعة والأعداد فقد ظهر أن الفروق فى صالح الأناث. وقد يكون هذا جانباً من جوانب تفوق الفتيات فى فى القدرة على القيام بأعمال السكرتارية. وتفوق البنات فى هذه العمليات يعنى تفوقهن فى إدراك التفاصيل مع الدقة والسرعة. وقد أظهر الأناث أيضاً تفوقا فى القدرة اللغوية ويظهر هذا من وقت مبكر فى مراحل النمو. ويتفوقن أيضاً فى اختبارات التذكر. ومن الحقائق الهامة أيضاً أن البنات يتفوقن على البنين فى التحصيل المدرسى، وحينما نقيس التحصيل بواسطة اختبارات موضوعية يتفوق البنون قليلا فى بعض المواد كالحساب والهندسة والعلوم والتاريخ بينما يتفوق البنات فى القراءة والتطبيقات اللغوية. أما عندما يقدر التحصيل عن طريق الامتحانات والدرجات المدرسية فإن البنات يتفوقن فى جميع المواد تقريبا، ويرجع ذلك إلى حد ما إلى.

(١) أن الأعمال المدرسية مشبعة بالقدرة اللغوية.

(٢) أن البنات يتمتعن بالنظام والتنسيق.

(٣) أنهن أكثر استجابة للنظام المدرسى ، ومشاكلهن أقل من مشكلات البنين .

سمات الشخصية .

لقد تبين من تطبيق مقياس برنرويتر Bernreuter على عينات من الجنسين أن الرجال أكثر ثباتا من النساء ، وأقل تعرضا للعصاب ، وأكثر اعتمادا على أنفسهم وأقل انطواء ، وأكثر سيطرة ، وأكثر ثقة فى أنفسهم من النساء . ومما يجب ذكره أن اختبارات الاستعدادات والاتجاهات العصابية للأطفال قد أثبتت عدم وجود فروق بين الجنسين الذين تقل أعمارهم عن الرابعة عشرة ، وهذا يرجح أن هذه الفروق ترجع إلى أثر التربية والجو الاجتماعى على الجنسين الذى يتزايد مع العمر . وقد بينت دراسة القيم التى قام بها البورت وفرنون أن الأناث حصلن على أعلى المتوسطات فى كل من القيم الاجتماعية والجمالية والدينية بينما اتضح أن الذكور يتفوقون فى القيم الاقتصادية والنظرية والسياسية وهذه النتائج ترتبط بالظروف البيئية وباختلاف ما يتوقعه المجتمع من كل من الجنسين .

ومن الأبحاث الشاملة المستفيضة فى دراسة الفروق بين الجنسين فى سمات الشخصية ما قام به « ترمان وميلز » . فى هذا البحث جمعت البيانات من مئات الأفراد ، كان من بينهم أطفال وكبار متعلمون أو غير متعلمين ، منحرفون وأسوياء وأشخاص من مهن متعددة ، وأفراد متخرجون من مراحل التعليم المختلفة . وقد استخدم الباحثان سبعة أنواع من الاختبارات وانتهيا إلى النتائج التالية :

« ومهما اختلفت الزاوية التى تدرس منها العينة ، أظهر الذكور

اهتماما متميزا بالمخاطرة ، وبالمهن التى تتطلب مجهودا بدنيا خارج المنزل وبالأدوات والآلات وبالعلوم ، وبالظواهر الطبيعية ، والمخترعات ، وبالتجارة ، ومن ناحية أخرى وجد أن النساء يهتممن بالمسائل المنزلية ، وبالموضوعات والمهن التى يدخل فيها التذوق الجمالى وقد فضلن منها أعمالا تتطلب مجهودا قليلا داخل المنزل indoor ، ومنها تتصل برعاية الأطفال والصغار والضعاف والتعساء ومساعدتهم . ولقد أظهر الذكور بطريقة مباشرة أو غير مباشرة تفوقا فى الثقة بالذات ، أو العدوان ، وتعبيرا عن عدم الخوف ، وخشونة فى آداب السلوك واللغة والعواطف ، أما النساء فقد أظهرن تميزا فى المشاركة الوجدانية ، والحساسيه الجمالية ، والانفعالية ، والتأنق » .

عوامل تؤثر فى هذه الفروق :

١ - التربية : أن هذه الصفات ترتبط بالخبرات المكتسبة فى التربية داخل المنزل وخاصة وقد لوحظ أن زيادة نسبة أحد الجنسين بين الأخوة أو وفاة أحد الأبوين ، أو التعلق الزائد بأحدهما دون الآخر تؤثر فى اتجاه الذكورة أو اتجاه الأنوثة الذى يتخذه الفرد . وقد لوحظ أن النساء اللائى تعلمن تعليما عاليا يحصلن على درجات على مقياس الذكورة والأنوثة أعلى من متوسط ما يحصل عليه النساء أى يقتربن من الرجولة ، وأن الرجال المثقفين يقتربون من « الأنوثة » .

٢ — الفروق الثقافية :

لو أن الفروق بين الجنسين ترجع إلى أسباب وراثية أو بيولوجيه لتوقعنا مسلكا موحداً لجميع الذكور وجميع الأناث ، ولو أن الاختلافات ترجع إلى العوامل البيئية لتوقعنا أن تختلف المميزات الخاصة بكل من

الجنسين من بيئة ثقافية إلى بيئة أخرى، ولقد قامت مرجريت ميد بدراسة مميزات الرجال والنساء فى ثلاث بيئات بدائية مختلفة : البيئة الأولى قبيلة أرابش Arapesh حيث يبدى الرجال والنساء صفات شخصية مماثلة . فالجميع يتعاونون فى أعمال متشابهة ، وينعدم بينهم التنافس، ويميلون إلى الهدوء والمسالمة وتلبية رغبات الآخرين والبيئة الثانية قبيلة مندبو جومر Mundugumur فأفرادها نساء . ورجالا قساة القلوب ، يميلون إلى الاعتداء والحدة والتنافس بينهم شديد . والبيئة الثالثة قبيلة تشامبولى Tchambuli يتخذ فيها الرجال مظهر الأنوثة واتجاهها بينما يعمل الأناث أعمال الرجال . فالنساء يعملن داخل المنزل وخارجه ويرعون الأطفال، أما الرجال فيصفون بالتخنث ووظيفتهم الرقص والترفيه عن النساء ويخضعون لهن . ونجد أساس هذه الفروق بين الرجال والنساء فيما يسود هذه البيئات من تنظيمات اجتماعية وتقاليد .

٣ – العوامل الفسيولوجية :

تبين أن هناك فروقا كبيرة بين الذكور والإناث فى بناء الجسم بما فى ذلك الهيكل العظمى . والتكوين العضلى سواء فى ذلك العضلات الكبيرة أو الدقيقة وكذلك يختلف الجنسان فى الوظائف الفسيولوجيه والتكوين الكيميائى وبعض الإفرازات وقد ترتبط بعض الاختلافات النفسية بهذه الفروق الجسميه . ويذهب البعض إلى أن هذه الفروق الجسمية تؤدى إلى ميل الذكور إلى أنواع من اللعب تختلف عما يميل إليه الإناث ، وتؤدى إلى اختلاف قدراتهم على العمل والإنتاج فى بعض الميادين . وقد لوحظ أيضاً أن معدل النضج عند الإناث يختلف فى سرعته عما يوجد عند الذكور . والنساء أطول عمراً من الرجال وأقوى على المحافظة على الحياة . وأقدر على مقاومة الكثير من الأمراض المعدية ونسبة الوفيات

بينهن أقل منها عند الرجال فى جميع الأعمار . والذكور أقل تعرضا من الإناث للتقلبات التى تعترى توازن البيئة العضوية الداخلية . أى أنهم أكثر ثباتا ، كما فى ثبات درجة الحرارة ، واتزان عمليتى الهدم والبناء، ومستوى السكر فى الدم إلخ ... ويرجح أن تؤثر هذه الفروق فى النواحى الإنفعالية والسلوك إلخ ولا نستطيع أن نفترض وجود فروق جنسية فى توازن الوظائف النفسية وثباتها ، استناداً إلى ما نعرفه عن « توازن الوظائف الفسيولوجية وثباتها » . ونحن لا نشك فى أن أساس الكثير من الفروق بين الجنسين يرجع إلى عوامل بيولوجية وثقافية . ومن المرجح أن العوامل البيولوجية وحدها تسبب بعض الفروق فى الصفات النفسية حتى ولو كانت البيئة واحدة . وهناك احتمال فى أن العوامل البيئية تؤثر تأثيراً مضاداً لتأثير العوامل البيولوجية . وعلى أية حال هناك تداخل كبير فى توزيع أى صفة بين الذكور والإناث .

التجربة الثالثة والثلاثون

الفروق بين الجنسين فى الاسترجاع

المشكلة والفروض :

إذا عرضنا على الأطفال صورا أو رسومات لموضوعات وأنشطة ذات صبغة ذكرية أو أنثوية ، هل تختلف قدرتهم على تذكرها باختلاف جنسهم ذكورة وأنوثة ؟

والذكورة والأنوثة جانب هام فى الإنسان ، ولابد أن يكون له آثار واضحة فى خصائصه المعرفية وخصائصه الاجتماعية وخصائص شخصيته .

ويستخدم المجتمع من أساليب التنشئة مايكفل التنميط الجنسي للنشيء ويظهر ذلك في أحاديثنا أحيانا حين نقول هذا شاب طيب وهذه فتاة طيبة، أو هـــذا الشبل من ذاك الأسد ، وهذه الفتاة الفاضلة نشأت لأمها . غير أن تغيرا طرأ على كثير من المجتمعات ومنها المجتمعات العربية فانسح المجال لتعلم الفتيات وتخرجهن من الجامعة ، واشتغالهن بمهن كثيرة متنوعة . وفي ضوء هـــذه التغيرات فإن ثمة حاجة لدراسة الجوانب المعرفية ومدى تأثيرها بممارسات التنميط الجنسي في فترات زمنية مختلفة للتوصل إلى مدى أثر هـــذه الجوانب الفارقة بالتطورات التاريخية والاجتماعية . وإذا كانت الدراسة التي أجريت عام ١٩٦٨م على عينة من الأطفال الأمريكيين (Nedelman 1974) قد أسفرت عن اختلاف الجنسين في القدرة على التذكر المباشر للمواد المشبعة بدور جنس معين . فإن هذا لايعني بالضرورة أن نفس النتائج تصدق عام ١٩٧٨، وعام ١٩٨٨ ، أو أنها تصدق على المجتمعات المختلفة وتصاغ الفروض لهذه الدراسة على النحو الآتي :-

١ – يسترجع الأطفال الأكبر سناً عدداً من البنود أكبر من ذلك الذي يسترجعه الأطفال الأصغر منهم سناً ، أو مساويا له أو أقل منه .

٢ – يسترجع البنون عددا من البنود مساويا لما تسترجعه البنات أو أكبر منه أو أقل .

٣ – تسترجع البنود الذكرية بدرجة أكبر من البنود الأنثوية أو بدرجة أقل منها أو بدرجة مساوية لها .

٤ — يتذكر الأطفال البنود التى تمثل جنسهم أو الجنس الآخر أكثر من البنود التى تمثل الجنس الآخر أو جنسهم . (التفاعل بين جنس الطفل وجنس البند) .

الطريقة :

العينة : يفضل إجراء التجربة على بنين وبنات بالصفوف الأولى من المدرسة الإبتدائية على سبيل المثال أطفال من الصف الدراسى الأول والثالث ، أو من رياض الأطفال والصف الثانى الابتدائى .

المواد : ٢٠ رسما بعضها أنسب للذكور والبعض الآخر أنسب للإناث وهى مرقمة من ١ - ٢٠ ومبينة فى الشكل(٩). إقطع هذه الأشكال وسجل رقمها على ظهرها وكذلك الاسم الذى يميزها ويدل عليها . وقد يكون هى الأفضل لصق كل منها على ورق مقوى ليسهل استخدامها .

الاجراء : يستخدم المجرب هذه الرسوم أو البطاقات من ١ - ٢٠ وذلك بعد خلطها جيداً .

يقول المجرب : دعنا ننظر إلى هذه الرسوم الآن . انظر واصغ وأنا أضعها أمامك . هذا رسم يوضح كذا ويسمى المجرب كل رسم مرتين بصوت واضح ومرتفع .

ضع البطاقات على المنضدة مباشرة أمام الطفل بطاقة بطاقة فى تتابع سريع - ٣ ثوان للنظر إلى الرسم ، وثانية واحدة لتغيير الرسم بآخر . ويمكن تغيير الرسوم بكفاءة وذلك باستبعاد بطاقة بإحدى اليدين ووضع البطاقة الأخرى أمام الطفل باليد الأخرى فى نفس الوقت

والزمن الكلى لهذا العمل هو (٢٠×٣ ثوان)×(٢٠× ثانية واحدة) = ثمانون ثانية . وعليك قبل إجراء التجربة أن تتدرب على هذا باستخدام ساعة إيقاف .

يقول المجرب بعدعرضه لآخر بطاقة أورسم واستبعادها « المطلوب منك الآن أن تخبرنى بما رأيت أى بما عرضته عليك » .

وعلى المجرب إذا لزم الأمر أن يشجع المفحوص قائلا « أخبرنى بالرسوم الأخرى التى رأيتها » ، « أخبرنى بأكبر عدد من الرسوم رأيته » « ماذا رأيت أيضا ، ما الذى عرضته عليك من رسوم ؟ » .

سجل إجابات الطفل حرفيا فى الجانب الأيسر من صفحة بيانات الفرد وفى العمود « العناصر المسترجعة حرفيا » .

النتائج :

التصحيح : افحص إجابات المفحوص فى ضوء محتوى الجدول رقم ١٧ - ١ وبين باستخدام علامات + فى العمودين ذكر ، وأنثى صحة تذكر الطفل لكل بند .

والآن انظر إلى الملخص فى نهاية العمودين: ما عدد البنود الذكرية (الأرقام الفردية) التى استرجعها الطفل ؟ وعدد البنود الأنثوية (الأرقام الزوجية) التى استرجعها ؟ انقل بيانات كل فرد فى ورقة بيانات المجموعة التى سيقدمها لك المدرس .

التحليل :

احسب متوسط عدد البنود الذكرية المسترجعة ومتوسط عدد البنود الأنثوية ، والمتوسط الكلى للبنود المسترجعة من النوعين .

ولما كان لدينا درجة البنود الذكرية المسترجعه لكل طفل ودرجته فى استرجاع البنود الأنثوية ، فإنه يمكن إجراء تحليل لتباين هذه الدرجات لمعرفة على ترجع الفروق فى تذكر البنود الذكرية والأنثوية إلى اختلاف العمر ام إلى اختلاف الجنس أم إلى التفاعل بينهما . انظر إلى الجدول ٢٥ - ٣ الذى يوضح تحليل التباين لعمرين وجنسين .ونوعين من البنود ذكرية وأنثوية وداخل المجموعات .

الخص المتوسطات الواردة فى الجدول ١٧ - ٢ والنسب الفائية فى الجدول ١٧ - ٣ و اكتب عن النتائج ، فالنسبة الفائية للعمر تدل على ما إذا كان الأطفال فى أحد الصفين قد استرجعوا بنوداً أكثر عما استرجعه أطفال الصف الآخر . والنسبة الفائية للجنس تبين ما إذا كان أفراد جنس معين استرجعوا بنودا أكثر مما استرجعه أفراد الجنس الآخر ، والتفاعل بين العمر والجنس يبين ما إذا كانت الفروق الجنسية فى الاسترجاع الكلى تختلف باختلاف العمر ، أى أن الفروق العمرية ترتبط ارتباطا مختلفا باختلاف الجنس . والنسب الفائية الثلاث السابقة لا تقول شيئا عن النوعين المختلفين من البنود . والنسبة الفائية لجنس البنود تدل على ما إذا كان هناك فرق دال فى الاسترجاع للبنود الذكرية مقابل الاسترجاع للبنود الأنثوية فى الفئة الكلية للأطفال . والنسبة الفائية للتفاعل بين العمر وجنس البنود تدل على ما إذا كانت البنود الذكرية أو الأنثوية يتم تذكرها على نحو مختلف فى كل عمر والنسبة الفائية للتفاعل بين جنس المفحوص وجنس البند تدل على ما إذا كانت البنود الذكرية و / أو البنود الأنثوية تتذكر تذكرا مختلفا من قبله البنين و / أو البنات ، وهذه نسبة فائية هامه عند توضيح المتوسطات الأربعة بالرسم البيانى لأن هذا الرسم البيانى سوف يوضح نتائجك فإذا

كانت النسبة الفائية للتفاعل دالة ، فإن من المعتاد أن تحلل البيانات تحليلا أبعد بالمقارنة بين كل متوسطين مستخدمين اختبار شافى Schaffe أو أى اختبار آخر احصائى مناسب .

المناقشة:

ناقش نتائجك فى ضوء علاقتها بكل فرض من فروض التجربة . وما هى الفروض التى أيدتها بيانات التجربة ونتائجها ؟ وما العلاقة بين نتائجك ونتائج الأطفال الأمريكيين(Nadelman 1974)والأطفال الانجليز (Nadelman 1970) وكيف تفسر التشابه والاختلاف فى النتائج ؟

هل يدل التفاوت فى استرجاع البنود المنمطة جنسيا على هوية جنسية ؟ وما الذى يدل عليه هذا التفاوت غير هذا ؟

هل من المتوقع الحصول على نتائج مختلفة باختلاف العينات ؟ على سبيل المثال هل تختلف الأنماط الاستجابية لأطفال فى مدرسة حضانة أحادية الجنس عن الأنماط الاستجسابية لأطفال فى مدرسة حضانة ثنائية الجنسية ؟ وهل تختلف الأنمــاط الاستجابية لأطفال ملاجىء الأيتام عن الأنماط الاستجابيه لأطفال عينه عاديه مكافئة ؟ هل تختلف الأنماط الاستجابية فى هذه التجربة باختلاف المستوى الاقتصادى الاجتماعى للأطفال ؟ هل تختلف باختلاف المجتمعات العربية ؟

ومن التمارين الأخرى التى يمكن أن يقوم بها طلاب الصف تحليل البنود فبالنسبة لكل بند من البنود العشرين على الطلاب أن يحسبوا تواتره أو تكراره . أى كم عدد البنين الذى يسترجعونه وكم عدد البنات اللاتى تسترجعنه ؟ وأين تظهر أكبر الفروق بين الجنسين فى الاسترجاع وأين تظهر أصغر الفروق ؟

أى البنود العشرين تعتقد أنه لم يعد مرتبطاً بجنس معين ؟ كيف تستطيع أن تتثبت من صدق هذه البنود ؟ لقد تم التثبت من صدق البنود باستخدام استفتاء طبق على عينة من الراشدين فى أوائل الخمسينات من هذا القرن فى كليتين فى ماساشوستس . ولقد اتضح أن أكثر من ٩٠٪ من الراشدين يوافقون على نفس التصنيف لجنس كل بند من البنود العشرين ولقد نقحت هذه البنود فى لندن عام ١٩٦٦م على يد الأطباء النفسيين وعلماء النفس بعيادة تافستوك بلندن، وعلى يد مديرى ومديرات المدارس ثم نقحت على يد عدد من علماء النفس والمربين فى آن آربر ودوتريت عام ١٩٦٨م .

وقد ترغب فى استبدال بعض البنود بأخرى من عندك . إذا اتضح لك أنها لا تصطبغ بصبغة ذكرية أو أنثوية واضحة . أو قد تنقحها على أساس أمبيريقى .

إن هذه التجربة استهدفت بيان تكامل الفرد أى تفاعل النمو مع النمو الإجتماعى ليشكلا كلا واحداً .

ناقش هذه النقطة فى تقريرك عن التجربة .

المراجع :

1 — Hadelman, L. Sex identity in Londen Children : Memory, Knowledgs ond preference tests. Human Development, 1970, 13, 28 — 42.

2 — Nadelman. L. Sex identity in American children . Memory, Knowledge and preference tests' Developmental Psychology, 1974, 10, 413 — 417.

جدول (١٧ — ١)

يوضح البنود الذكرية والأنثوية المستخدمة فى اختبارات الاسترجاع

١ ـ لعبة القطار	٢ ـ دفع عربة أطفال
٣ ـ لعبة كرة القدم	٤ ـ إلباس دمية
٥ ـ الملاكمة	٦ ـ إعداد حفل شاى
٧ ـ تدخين الغليون	٨ ـ ارتداء حذاء ذى كعب عال
٩ ـ تدخين السيجار	١٠ ـ التعطر
١١ ـ إطفاء الحرائق	١٢ ـ إستخدام أحمر شفاه
١٣ ـ البناء بالآجر	١٤ ـ نفض الأثاث
١٥ ـ تصليح سيارة	١٦ ـ استخدام ماكينة خياطة
١٧ ـ قيادة موتوسيكل	١٨ ـ الشكى
١٩ تشغيل « ونش » أو رافعة	٢٠ ـ التحلى بالأقراط والقلائد

صفحة تسجيل بيانات الفرد

اسم التجربة : الفروق بين الجنسين فى الاسترجاع

المجرب : اليوم والتاريخ: الجنس(ذكر/أنثى):

المفحوص : تاريخ الميلاد : السن :

زمن البدء : زمن الانتهاء : الزمن الفاصل :

الاسترجاع :

(أ) سجل استجابات المفحوص فى عمود فى المساحة الخالية .

(ب) قارن بين الاستجابات وما ورد فى الجدول (١٧ — ١) وضع علامة + فى العمود ذكر أو العمود أنثى بجوار كل رقم لكل بند تم استرجاعه .

ذكر	أنثى	البنود المسترجعة حرفيا
١ —	٢ —	
٣ —	٤ —	
٥ —	٦ —	
٧ —	٨ —	
٩ —	١٠ —	
١١ —	١٢ —	
١٣ —	١٤ —	
١٥ —	١٦ —	
١٧ —	١٨ —	
١٩ —	٢٠ —	
المجموع [ ]	[ ]	
المجموع الكلى [ ]		

صفحة تسجيل بيانات عينة التجربة الثلاثين

العنوان : الهوية الجنسية والتمايز فى الاسترجاع

المجرب : التاريخ :

الفروض :

الطريقة والإجراء (كما جاء فى التجربة مع تسجيل التعديلات إن وجدت)

نتائج المجموعة والتحليل .

جدول (١٧ - ٢)

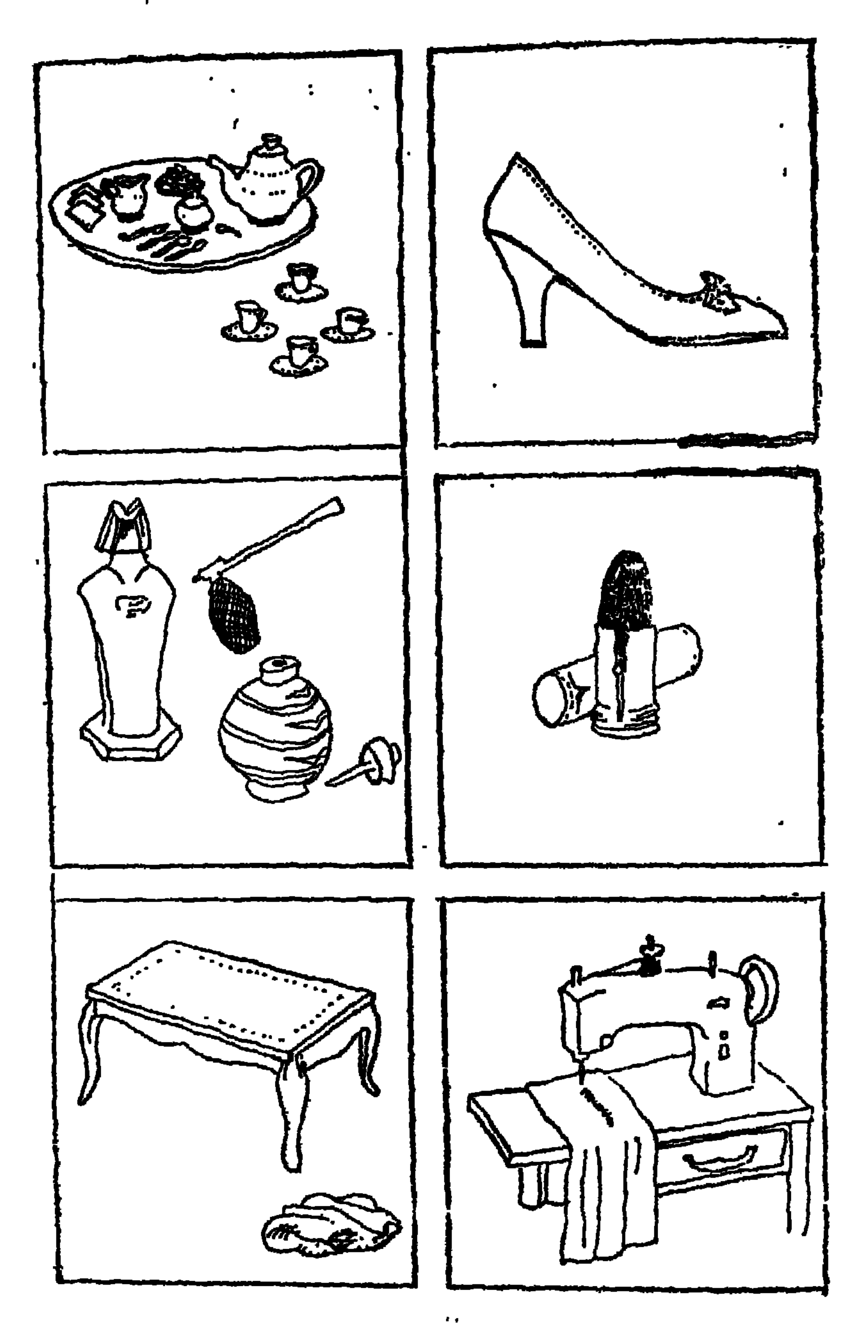
متوسطات البنود الذكرية والأنثوية التى استرجعت

المجموعة	ن	البنود		
		ذكرية	انثوية	المجموع
الصف				
بنون	—			
بنات	—			
المجموع	—			
الصف				
بنون	—			
بنات	—			
المجموع	—			
الصف				
بنون	—			
بنات	—			
المجموع	—			
الصف				
بنون	—			
بنات	—			
المجموع	—			
البنون				
البنات	—			
المجموع	—			

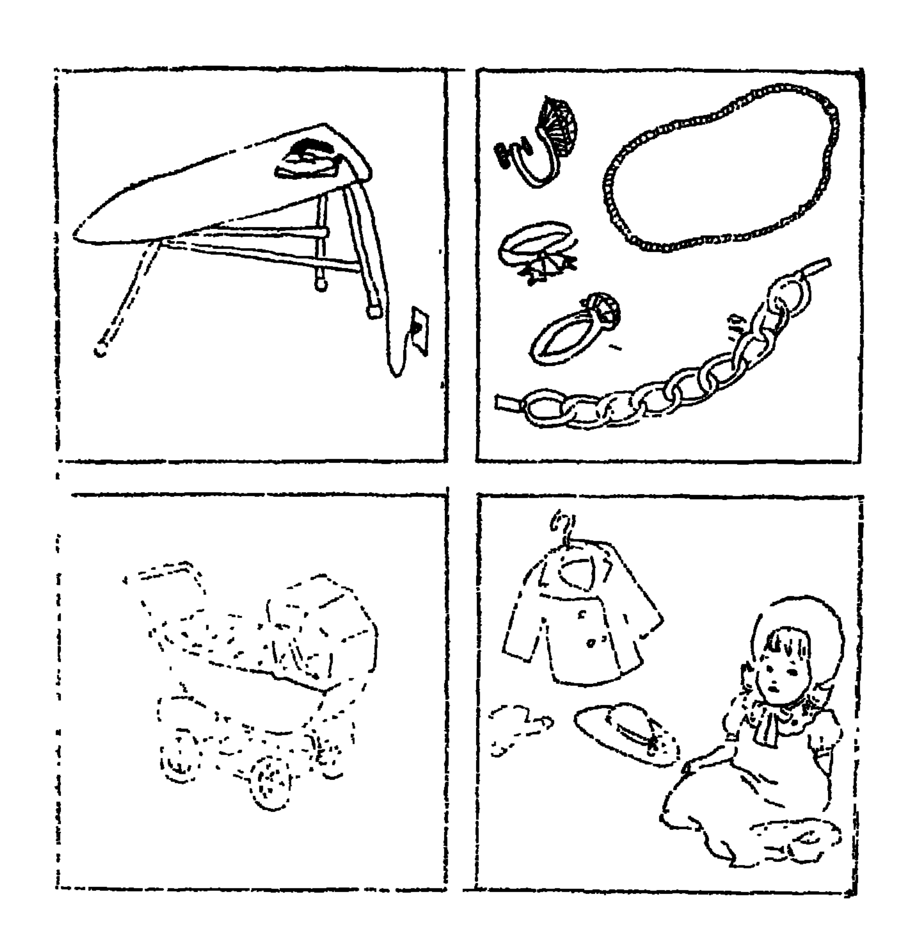
جدول (١٧ - ٣)

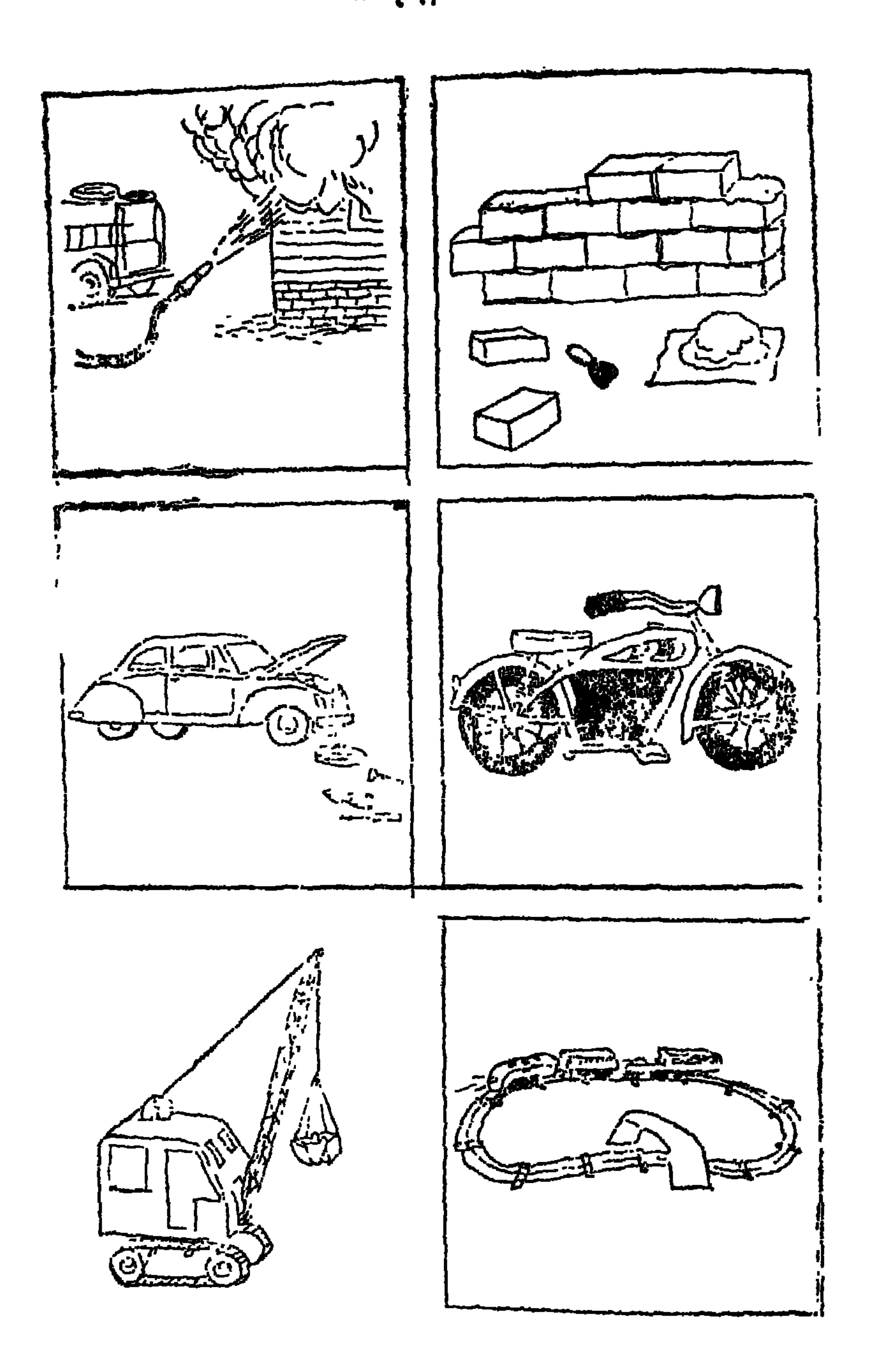
تحليل تباين تقديرات الاسترجاع ٢ × ٢ × ٢

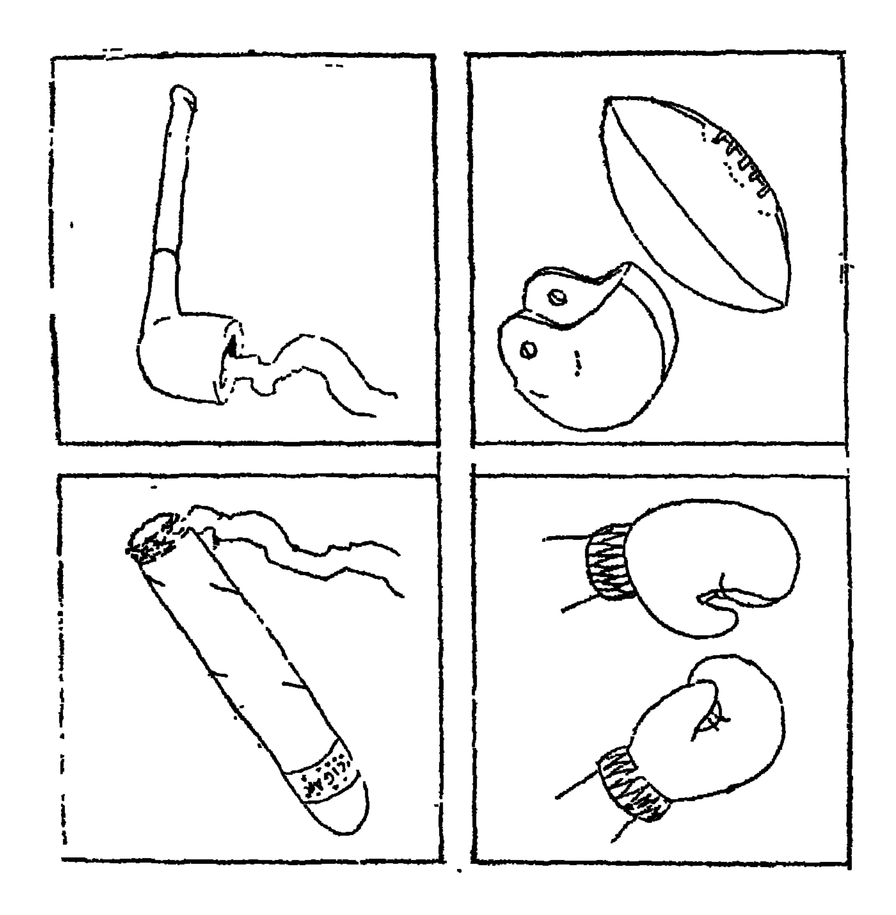
مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ج .	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المفحوصين					
بين العمرين		١			
بين الجنسين		١			
العمر × الجنس		١			
داخل المجموعة (الخطأ)	—	—			
التباين لكل من المفحوصين		ن - ١			
بين جنس البنود (ج ب)		١			
العمر × ج ب		١			
الجنس × ج ب		١			
العمر × الجنس × ج ب		١			
مجموع المفحوصين × ج ب (الخطأ)	—	—			
التباين الكلي داخل المفحوصين		ن			
المجموع		٢ ن — ١			



شكل (١٨ - ١)







التجربة الرابعة والثلاثون

اقرأ العبارات العشرين التالية . ضع خطاً تحت العبارات العشر التى تصدق عليك بدرجة أكبر عن غيرها .

١ ـ أؤكد حقى أو رأيى حين يتطلب الموقف ذلك.

٢ ـ اعبر عن إعجابى لمن أعجب بهم وأتحمس لهم .

٣ ـ استمتع بتنظيم نشاطات الجماعة وتوجيهها .

٤ ـ أرى فى الأشخاص ذوى المكانة الأعلى من مكانتى النواحى الحسنة أكثر من رؤيتى للنواحى السيئة فيهم .

٥ ـ أنا قادر على أن أضع نفسى وراء شخص أعجب به وأن أعمل بحماس.

٦ ـ أنا أجادل بحماس دفاعا عن وجهة نظرى وضد الآخرين .

٧ ـ أجد من السهل أن أقود جماعة من الشباب وأن أحافظ على النظام .

٨ ـ أتقبل مقترحات الآخرين بدلا من الإصرار على القيام بالأعمال بطريقتى .

٩ ـ عادة أؤثر فى الآخرين أكثر مما أتأثر بهم .

١٠ ـ يعتبرنى الناس مطيعا ومساعدا لأصدقائى .

١١ ـ كثيراً ما ألتمس نصيحة من هم أكبر منى سناً ، وأتبعها .

١٢ ـ يحدث عادة أن اتخذ القرارات الضرورية عندما أكون فى صحبة شخص آخر .

١٣ ـ أثنى على أعمال الآخرين وتصرفاتهم عندما يقتضى الموقف ذلك .

١٤ ـ أشعر أننى أستطيع أن أسيطر فى المواقف الاجتماعية .

١٥ - استمتع بالإحساس بالقوة عندما أستطيع السيطرة على أفعال الآخرين .

١٦ - كثيراً ما أجد نفسي أقلد شخصاً أعلى مني شأناً وأوافقه في الرأي والعمل .

١٧ - اتبع التعليمات عادة وأقوم بما هو متوقع مني .

١٨ - أحب أن أكون قائداً وأن اقنع الآخرين برأيي .

١٩ - في تصرفاتي وسلوكي أساير العرف والتقاليد .

٢٠ - أشعر أن الرغبة في القوة والسلطة الكامنة عندي تسيرني.

الرجا التأكد من أنك وضعت خطاً تحت عشر عبارات بالضبط .

الدوافع والفروق بين الجماعات :

يظهر علماء النفس اهتماما متزايدا بالدراسات الحضارية المقارنة . فيقارنون ثقافة بأخرى . ومن خلال هذه المقارنة يمكن تحقيق مزيد من الفهم للثقافة التي تحاول دراستها وفهمها وقد يساعد فهم الثقافات على تحسين العلاقات بينها. ويحتمل أن تؤدي مثل هذه الدراسات إلى الكشف عن القواعد العامة التي تحكم السلوك الإنساني في المجتمعات على اختلاف ثقافاتها وعلاوة على ذلك ففي داخل المجتمع الواحد نجد عددا من الثقافات الفرعية وهي في الوقت الذي تشارك جميعها في عناصر ثقافية عامة إلا أنها تنفرد بأنماط وعادات تميزها .

ولقد اهتم علماء النفس بأنماط السيطرة والخضوع في الثقافات المختلفة . والمقصود بالسيطرة الرغبة في التأثير في سلوك الآخرين وتوجيهه وضبطه والمقصود بالخضوع الرغبة في الإعجاب بالآخرين وتلقي توجيهاتهم واتباعها .

فبالنسبة للمقارنة بين الثقافات اتضح أن المصريين أكثر سيطرة من الأمريكيين ، وهم كذلك أكثر سيطرة من العراقيين . وكذلك اتضح أن الذكور أكثر سيطرة من الإناث فى الولايات المتحدة الأمريكية وفى مصر . واتضح أيضاً أن الأفراد ذوى المستويات الاقتصادية الاجتماعية الأعلى أكثر سيطرة على من دونهم فى هذه المستويات التعليمية .

وقد نجد الصورة معكوسة بالنسبة للخضوع .

وهذه النتائج تم الحصول عليها باستخدام مقياس التفضيل الشخصى الذى وضعه آلن إدواردز ونقله «جابر عبد الحميد» إلى العربية .

وقد ذكرنا فيما سبق أداة بسيطة لقياس السيطرة والخضوع تتألف من عشرة عناصر لقياس كل منهما . وهى مأخوذة من العمل العلمى المعروف الذى قام بالإشراف عليه هنرى مورى ونشر فى كتابه استقصاءات فى الشخصية Explorations in Personality عام ١٩٣٨ ودرجة الفرد هى العدد الكلى لعناصر السيطرة التى يختارها وتتفاوت من ١٠ (سيطرة عالية) إلى (صفر) خضوع عال .

قارن بين نتائج مجموعتك والنتائج الآتية :

وهى مأخوذة من مجموعة من طلاب جامعة هاواى من الجيل الثالث لليابانيين أمريكيين .

	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى
الذكور	٢٧	٣٫٦	١٫٦٥
الإناث	٤٩	٣٫٤	١٫٠٧

التجربة الخامسة والثلاثون

أدرس كل واقعة من الوقائع الآتية، وحدد هل هي أكثر مضايقة لطلاب الجامعة أم لطالباتها . وإذا كنت ترى أن الواقعة أكثر مضايقة لطلاب الجامعة ضع علامة صح فى العمود الأول، وإذا كنت تعتقد أنها أكثر مضايقة لطالبات الجامعة علامة صح فى العامود الثانى ، وإذا كنت ترى أنه لافرق بينهما ضع صح فى العمود الثالث :

تعتبر مضايقة بدرجة أكبر من قبل :

	الطلاب	الطالبات	لافرق
أن تعجز عن الالتزام بالمعايير الخلقية	( )	( )	( )
أن يعتقد بعض أفراد جماعاتك أنك غير أخلاقى	( )	( )	( )
ألا يوافق والدك على خطيبك (خطيبتك)	( )	( )	( )
أن تجد لديك الرغبة أحيانا فى إيذاء إنسان تحبه	( )	( )	( )
أن يشعر والدك أنك لاتعمل مايتوقعانه منك فى عملك الجامعى .	( )	( )	( )
أن يخبرك شخص كفء بأن قدرتك الفعلية أقل من المتوسط بين طلاب (طالبات) الجامعة	( )	( )	( )
أن ينتهى زواجك بالطلاق	( )	( )	( )
أن يعتقد آخرون فى مجموعتك أنك سخيف (سخيفة) اجتماعيا .	( )	( )	( )
أن يوجه إليك الأستاذ فى مقرر تدرسه (تدرسينه) تعليقات ناقدة عنيفة .	( )	( )	( )
أن تؤذى بطريقة عارضة مشاعر أفضل أصدقائك	( )	( )	( )

أن يعتقد آخرون فى جماعتك أنك غير حساس ( ) ( ) ( )

أن تعيش مع إنسان كثيراً ما يسوء طبعه ( ) ( ) ( )

أن تجبر على دخول كلية لا تميل إليها ( ) ( ) ( )

أن يموت أحسن أصدقائك ( ) ( ) ( )

الإحباط والفروق بين الجنسين :

يختلف الرجال عن النساء ، ولقد اهتم علماء النفس وغيرهم بالتعرف على هذه الفروق،ومن بين الفروق النفسية التى لوحظت بين الجنسين فروق فى القدرات العقلية ، وفى الميول وفى الدوافع . وقد سبقت الإشارة إلى بعض هذه الفروق والسؤال هو :

كيف يختلف الرجال عن النساء فى استجاباتهم للاحباط ؟ إننا نقول أحياناً عن امرأة أنها كانت ثابتة فى مواجهة هذه التجربة القاسية كالو كانت رجلا ، ونقول عن الرجل لقد بكى عندما واجه هذا الموقف كالمرأة . ونتحدث عن النساء باعتبارهن أضعف من الرجال وأكثر حساسية وتعبيراً عن مشاعرهن .

وهناك من الشواهد النفسية ما يبين أن النساء على الأقل كما يصفن أنفسهن فى اختبارات الشخصية أكثر حساسية وأكثر انفعالية . ويسهل تأثرهن وانخراطهن فى البكاء إذا قورن بالرجال ولقد اتضح أن النساء يبدين على هذه الاختبارات مخاوف أكثر من الرجال وأنهن يحصلن على درجات فى القلق أعلى منهم .

ولقد اهتم فيشر R. E. Fisher عام ١٩٦٨ ببحث درجة استمتاع

طلاب وطالبات الجامعة بالخبرات المختلفة وضيقهم بها ولقد اهتم فى بحثه بالفروق بين الجنسين من حيث تأثرهما بالإحباط على وجه الخصوص .

ولقد استخدم فى بحثه أداة من ١٥٨ عنصراً ، ٧٢ تعبر عن خبرات مضايقة ، ٦٦ عن خبرات سارة ، ٢٠ تعبر عن خبرات محايدة . وطبق الاستفتاء على عينة من طلاب جامعة وسكنسن بلغت ٧٣ طالبا . ومن طالباتها بلغت ٧٠ وطلب من كل فرد أن يقدر مدى استمتاعه بكل خبرة وضيقه بها . واستخدم مقياساً من ٩ نقاط يحصل الفرد على الدرجة ٩ إذا كانت الخبرة سارة بالنسبة له بأكبر درجة أما إذا كانت محايدة فإنه يحصل على الدرجة ٥ . وإذا كانت مضايقة له بأكبر درجة يحصل على الدرجة واحد .

ولقد اتضح له أن الإناث بصفة عامة يحكمن على الوقائع المضايقة بأنها مضايقة بدرجة أكبر من الذكور . وبالنسبة لهذه الوقائع كانت متوسطات الإناث قل من متوسطات الذكور فى ٦٠ عنصراً من ٧٢ . وفى نفس الوقت قدر الإناث الوقائع السارة باعتبارها ممتعة بدرجة أكبر من الرجال فكانت متوسطاتهن أعلى فى ٥٦ عنصرا ممتعا من ٦٦ .

وقد اعتبرت العناصر الموجودة هنا مضايقة بدرجة أكبر للاناث عنها للذكور . وهذه العناصر أظهرت أثر الفروق بين الجنسين .

وخلاصة هذا البحث أن الخبرة المحبطة تثير النساء بدرجة أكبر من الرجال ، ويفرحن بالسار منها بدرجة أكبر . أى انهن أكثر تجاوبا مع هذه الوقائع من الرجال والسؤال هو هل الاستجابات فى المواقف الاختبارية تمثل ما يمكن أن يحدث فى المواقف الحياتية إذ من الممكن أن يكون ذلك ناتجا عن تحيز فى الاستجابات . فقد تكون الإناث أكثر ميلا للاستجابات المتطرفة . أو أنهن أكثر ميلا للتعبير عن تجاوبهن وتأثرهن بهذه الوقائع من الرجال .

المراجـــــع

1 — Arkoff. A, Meredith; G. & Iwahar S. Dominancedeference patterning in Motherland Japanese, — American, and Caucasian – American students. Journal of Social Psychology, 1962, 58, 61-66.

2 — Fisher, R.E. Pleasantness and unpleasantness: The subjective dimension of college student experiences. Journal of College Personnel, 1968, 9, 195 — 198.

3 — Benetti. E.M. & Cohen, L.R: Men and Women : Personality patterns and contrasts. Genetic Psychology Monographs, 1959, 59; 10-155.

التجربة السادسة والثلاثون

التعميمات الجامدة المرتبطة بدور الذكر والأنثى والصحة النفسية

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

لقد سمعنا جميعاً عن المعيار المزدوج فيما يتصل بالجنس ، فهل سمعنا عن وجود معيار مزدوج بالنسبة للصحة النفسية ؟ وهذا المعيار المزدوج هو محور النشاط في هذه التجربة ، والفكرة واردة أصلا من العمل الذى قام به بروفرمان وآخرون (١٩٧٠ Broverman) فقد طلبوا من أشخاص ذوى دربة ومران فى النواحى الإكلينيكية ـ علماء نفس ، وأطباء نفسيين ، وأخصائيين اجتماعيين ـ أن يصفوا ذكراً راشداً ناضجا صحيح الجسم والنفس ، كفئاً من الناحية الاجتماعية ، وأنثى بنفس الصفات ، وشخصا بنفس الصفات ، ولقد وجد هؤلاء الباحثون أن الخصائص التى تدل على الصحة عند الشخص الراشد (والمفترض أنها تدل على المعيار المثالى للصحة) تمثل الأنماط السلوكية التى تعتبر سوية وصحية للرجال وليس للنساء . أى أنهم وجدوا أن ما اعتبر سوياً للمرأة لم يعتبر سوياً بالنسبة للشخص الراشد .

التعليمات :

وزع على كل طالب ورقة تحتوى على التعليمات الآتية :

فكر فى راشد سوى (....) وضع علامة على كل عنصر يصف راشداً ناضجاً صحيح الجسم والنفس، كفئاً من الناحية الاجتماعية(....)، وضع كلمة ذكر فى أوراق ثلث الطلاب بين هذه الأقواس ، وكلمة أنثى فى أوراق الثلث الثانى من الطلاب ، وكلمة شخص فى اوراق الثلث الثالث .
ثم ضع تحت هذه التعليمات القائمة الآتية :

— ليس عدوانياً على الإطلاق	— يتأثر بسرعة
— معجب بمظهره	— موضوعى جداً
— طموح جداً	— حاذق من نفسه جداً
— يسلك دائماً كقائد	— يجد صعوبة فى اتخاذ القرارات
— يعتمد على نفسه جداً	— اتكالى
— لا يخفى مشاعره على الإطلاق	— يحب الرياضيات والعلوم جداً
— حقير	— صريح جداً
— يبكى بسهولة	— سلبى جداً
— نشط جداً	— يعرف كيف يسير العالم
— منطق جداً	— تثيره أصغر أزمة
— لا يتنافس مع الآخرين على الإطلاق	— لديه ميل شديد للمخاطرة
— يسهل إيذاء مشاعره	لديه ميل شديد للخضوع والإذعان
— ليس عاطفياً بالمرة	— لا يضايقه أن يكون عدوانياً
— لديه حاجة قوية للأمن	

جهز جدولا تكراريا يبين عدد التكرارات أو العلامات التى حصل عليها كل عنصر من عناصر القائمة السابقة عند وصف الأنثى ثم عند وصف الذكر، ثم عند وصف الشخص ، وهل الصفة التى كثر استخدامها لوصف الشخص السوى الصحيح حصلت على تكرار عند وصف الذكر أكبر مما حصلت عليه عند وصف الأنثى ؟

مناقشة :

ناقش مضامين اعتبار الطالبات السويات الصحيحات الجسم والنفس غير سويات . ويمكن مناقشة هذه الازدواجية فى معايير الصحة النفسية وأثرها على تعريف هذا المفهوم وتحديد معناه ، وهل المقصود بالصحة النفسية التكيف مع المجتمع ؟ وهل التكيف مع المجتمع المريض دليل على الصحة ؟ وإذا كان من الاتجاهات الصحية أن نتكيف مع المجتمع أحياناً، وألا نتكيف معه أحياناً أخرى ، ما أساس هذا التمايز ؟ وإذا تبنى المعالجون النفسيون معياراً مزدوجاً للصحة النفسية ، فما مضمون ذلك فى العلاج النفسى ؟ وإذا لم يتوافر لدى الطلاب هذه الازدواجية فيما يتصل بالصحة النفسية ، فإن النقاش ينبغى أن يتركز على أسباب ذلك ، وهل حجم الصف وعدد طلابه صغير جداً بحيث يصعب التوصل إلى فروق الأنماط الاستجابية بالنسبة لهذه القائمة ؟ وهل الطلاب أصغر سناً من الإكلينيكيين الذين درسوا من قبل بروفومان وزملاؤه فى البحث الأصلى وبالتالى فهم أقل تعصباً وتحيزاً ؟

المراجـــــع

1 — E.K Broverwan, D.M. Broverman, F.E. Clarkson P. S. Rosenkrants and S.R. Vogel. Sex role stereotypes and clinical judgements of mental health: Journal of Cousulting and Clinical Psychology, (970, 34; 1 —)

2 — D.T. Campbell. Stereotypes and the perception of group differences. American Psychologist, 1967 22. 817 — 829.

3 — C. Tavris & C. Offir. The longest war : sex differences in Perspective. New York. Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

التجربة السابعة والثلاثون

التعميمات الجامدة

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

هذا النشاط ما هو إلا عمل معد لأغراض التوضيح والتعليم لدراسة قام بها أولا كاتز وبرالى Katz and Braly (١٩٢٣) ثم أعاد القيام بها جلبرت Gilbert (عام ١٩٥١). ولكن استخدامها كنقطة بداية لمناقشة التعميمات الجامدة.

التعليمات :

زود الطلاب بالقائمة الآتية وهى تضم جماعات قومية وعنصرية : العرب، الأمريكيون، والصينيون والإنجليز والإيرلنديون والألمان والإيطاليون، واليابانيون، واليهود والزنوج والأتراك. وأطلب من التلاميذ أن يرتبوا هذه الجماعات حسب تفضيلهم لها. ثم وزع على الطلاب قائمة تحتوى على مجموعة من الصفات واطلب من التلاميذ أن يزاوجوا بين هذه الصفات والجماعات وفيما يلى مجموعة الصفات المستخدمة : ذوو نزعة فنية، قساة، متطرفون فى وطنيتهم، جهلة، يقلدون الآخرين، مندفعون مجدون، أذكياء، كسالى، مخلصون للروابط الأسرية، ماديون، مرتزقة، يميلون إلى الموسيقى، يحبون الإستمتاع، مشاكسون. مائر المزاج، محافظون، ذوو عقلية علمية، دهاة، بعيدو النظر، ذوو روح رياضية، يؤمنون بالخرافات، يحبون التقاليد، متدينون جداً. ويمكن

استخدام أكثر من صفة لوصف أى من هذه الجماعات ، ويمكن استخدام الصفة أكثر من مرة .

وحين ينتهى الطلاب من هذا العمل . حلل استجاباتهم . ويمكن إشراكهم فى ذلك ، ويمكن أن يقوم الطلاب أنفسهم بهذا التحليل. وعليهم أن يقارنوا نتائجهم بالنتائج التى حصل عليها كاتز وبرالى عام ١٩٣٣ (وتعتمد على الخاصتين اللتين حظيتا بأعلى نسبة اتفاق) وواضح أن العرب غير واردين فى الجماعات الأصلية .

الأمريكيون مجدون	٤٨٪	وأذكياء	٤٧٪
الصينيون يؤمنون بالخرافات	٣٤٪	بعيدو النظر	٢٩٪
الإنجليز ذوو روح رياضية	٥٣٪	وأذكياء	٤٦٪
الألمان ذوو عقلية علمية	٧٨٪	مجدون	٦٥٪
الإيرلنديون مشاكسون	٤٥٪	حادو المزاج	٣٩٪
الإيطاليون ذوو نزعة فنية	٥٣٪	مندفعون	٤٤٪
اليابانيون أذكياء	٤٥٪	مجدون	٤٣٪
اليهود دهاة	٧٩٪	مرتزقة	٤٩٪
الزنوج يؤمنون بالخرافات	٨٤٪	كسالى	٧٥٪
الأتراك قساة	٤٧٪	متدينون جداً	٢٦٪

وقد أعاد جيلبرت الدراسة عام ١٩٥١ وتوصل إلى النتائج الآتية ، ويمكن مقارنة ما توصل إليه بهذه النتائج :

الأمريكيون ماديون	٣٧٪	أذكياء	٣٢٪
الصينيون مخلصون للروابط الأسرية	٣٥٪	محبون للتقاليد	٣٦٪
الإنجليز محبون للتقاليد	٤٢٪	محافظون	٣٩٪

الألمان ذوو عقلية علمية	٦٢٪	مجــدون	٥٠٪
وماديون جداً	٥٠٪		
الايرلنديون حادو المزاج	٣٥٪	متدينون جداً	٣٠٪
الإيطاليون متدينون جداً	٣٣٪	ذوو نزعة فنية	٢٨٪
محبون للاستمتاع	٢٨٪		
اليابانيون مقلدون	٢٤٪	بعيدو النظر	٢١٪
اليهود دهــاة	٤٧٪	وأذكيــاء	٣٧٪
الزنوج يؤمنون بالخرافات	٤١٪	يميلون إلى الموسيقى	٣٣٪
الأتراك قســاة	١٢٪	بعيدو النظر	٧٪

هل يتفق الطلاب فى ترتيبهم للجماعات ؟ هل هناك ما يدل على وجود تعميمات جامدة فى رتب هذه الجماعات ؟ ما التعميم الجامد ؟ وكيف ينشأ ويتكون وهل هناك اتفاق كبير حول التعميمات الجامدة ؟ ما الأساس الذى يقوم عليه تصنيف الجماعات على أساس تعميمات جامدة ؟ ما هو التغيير الذى طرأ على المجتمع الأمريكى من واقع نتائج الدراستين السابقتين وقد أجريت إحداهما فى الثلاثينات والأخرى فى الخمسينات ؟ ما الفرق بين نتائج العينة العربية ونتائج العينة الأمريكية وكيف يمكن تفسير نواحى التشابه ونواحى الاختلاف ؟

المراجـــع

1 — G.W. Allport, The Nature of Perjuice: Reading, Mass . Addison-Wesley, 1954.

2 — J.C. Brigham, Ethnic Stereotypes Psychological Bulletin, 1971, 79, 15-38.

3 — G.U. Gilbert, Stereotypes Persistence and change among college students, Journal of Abnormal and Social Psychology, 1951, 46; 242-224.

4 — D. Katz and K. Braly. Racial Stereotypes of one hundred college students. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1933. 280 — 290.

التجربة الثامنة والثلاثون

التعاون والتنافس

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

هل نحن على وعى بما يمر بنا من خبرات وحيث نعتمد على تعاون أشخاص آخرين لكى نستطيع أن نقوم بأنشطتنا الحياتية اليومية ؟ وهل نحن على وعى بمرات تنافسنا مع الآخرين فى كل يوم من أيام حياتنا ؟ قد تكون الإجابات التى نحصل عليها مثيرة للدهشة . لقد أعدت هـــذه التجربة أو التمرين أو النشاط لمساعدة الطلاب على أن يفهموا أننا نعتمد فى مواقف كثيرة على تعاون الآخرين معنا ، وأن نتنافس مع الآخرين فى مواقف كثيرة .

التعليمات :

ينبغى أن تلقى إلى الطلاب بالتعليمات الآتية :

« فى الحالتين التاليتين ، لا ينبغى أن تعتمد على ذاكرتك لفترة طويلة من الزمن . وعليك أن تسجل الملاحظات بطريقة مناسبة وعملية . وعلى سبيل المثال ، إذا كنت تقود سيارة ولاحظت واقعة مناسبة لا توقف السيارة فجأة لتسجل ملاحظاتك، وإنما عليك أن تنتظر حتى تتوقف لسبب وجيه آخر ثم تقوم بتسجيل ملاحظاتك » .

« وسجل ملاحظاتك خلال فترة تمتد لخمسة أيام ، سجل كل نشاط تشترك فيه ويتضمن تعاوناً من قبل شخص أو أشخاص آخرين . وقد تشمل الأمثلة التى تسجلها على شخص يقود سيارة ويقف عند تقاطع

طريقين وعند إشارة « قف » ويفسح لك المجال لتسبقه على الرغم من أنه وصل إلى تقاطع الطريقين قبلك ؟ أو شخص يفتح الباب لك لأنك تحمل أشياء بيديك ، أو قائد سيارة يقف ليصحبك معه لتوصيلك إلى المكان الذى تقصده ... إلخ . ولا تهتم كثيراً بالزمن الذى يستغرقه كل من هذه الأحداث أو المواقف وفى نهاية كل يوم إحص عدد المرات التى شاركت فيها فى مواقف عاونك فيها شخص آخر بطريقة ما . سجل هذا التكرار فى جدول كالجدول الآتى » .

« وخلال نفس الفترة الزمنية (الأيام الخمسة) سجل كل نشاط تنافست فيه مع آخرين . وقد تجد أمثلة فى أنواع الألعاب الرياضية التى تشارك فيها ، وملاحظة من يصل إلى الصف قبل الآخرين « وهلم جرا » ومرة أخرى لا تلتفت إلى طول الفترة الزمنية التى يستغرقها النشاط . وفى نهاية كل يوم احص عدد المرات التى شاركت فيها فى مواقف تنافسية واثبت ذلك فى الجدول .

جدول تكرارى

الموقف	التكرار فى اليوم						
	١	٢	٣	٤	٥	المجموع	المتوسط
تعاون							
تنافس							

المناقشة :

ينبغى أن تتركز المناقشة حول الأسئلة الآتية أو يماثلها ؟

١ — أى المواقف شاركت فيها بتكرار أكبر التنافسية أم التعاونية ؟

٢ — هل قضيت يوماً معيناً وجدت فيه زيادة كبيرة فى عدد المواقف

التنافسية أو التعاونية أو نقصاً كبيراً وإذا كان الأمر كذلك هل تستطيع أن تفسر أسباب ذلك ؟

٣ — وأنت تركز على إحصاء المواقف اليوميـــة ، أو تكتب ملاحظاتك خلال النشاط الذى تقوم به ، هل لاحظت أن هذا الإحصاء أو كتابة الملاحظات أثر فى نوع المواقف التى تعمل فيها ؟

(ب) هل قيامك بهذا النشاط جعلك اكثر وعياً بتواتر انغماسك فى كل من هذين النمطين من المواقف .

٥ — هل أثار عدد مرات انغماسك فى كلا النوعين من المواقف دهشتك ؟

٦ — إذا كنت قد شاركت فى هـذا العدد من المواقف التعاونيـة والتنافسية خلال خمسة أيام ، فكم يكون عددها فى سنة كاملة ؟

٧ — ومع تقدمك فى العمل هل تتوقع أن تزيد هذه المواقف أم تقل؟ ولماذا ؟

وفضلا عن مناقشة الأسئلة السابقـة . قد يرغب طلاب الصف فى مقارنة نتائجهم بنتائج الآخرين لا على أساس مقارنة نسبة المواقف التنافسية إلى المواقف التعاونية وإنما على أساس أنواع المواقف التى اعتبروها تنافسية ، وأنواع المواقف التى اعتبرها تعاونية .

والأسئلة الآتيـة قد تكون مفيده كمحاور للمناقشة : هل مواقف الطلاب الآخرين ذكرتك ببعض المواقف التى أغفلتها ؟ وعلى سبيل المثال ، هل ضمنت المواقف التى سجلتها موقفاً اضطررت للقيام بالتعاون فيه ولكنك فى الحقيقة لم تكن راغباً فى ذلك كأن يكون والدك قد كلفك بعمل واجب لمساعدته فى موقف معين ؟ وهل يمكن اعتبار ذلك موقفاً تعاونياً ؟

المراجـــــع

1 — L.T. Binjamin, Jr. and K. D. Lowman (Eds:) op: cit:

2 — H. Cook & S. Stingle Cooperative -chavior in children Psychological Bulletin, 1974, 81, 919-933.

3 — M. Deutsh The ffects of cooperation and Competition upon group processes In D. Cartwright & A.F. Zander (Eds:), Group dynamics. Research and theory. Evanston, I 11: Row, Peterson, 1953.

التجربة التاسعة والثلاثون

ديناميات الجماعة : اختيار لون

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

إن هذا النشاط يزود الطلاب بمثال جيد عن كيفية تأثير الخطة غير المعلنة فى إعاقة الأفعال الظاهرة للجماعة أو تيسيرها . وهو تمرين جيد يدل على أنه كيف يؤدى النقص فى التعليمات المحددة للنشاط إلى عدم تحديد توزيع السلطة والقوة . وهذا النشاط قد صمم ليلائم مجموعات من الطلاب تتراوح كل مجموعة من حيث عدد المشاركين فيها ما بين سبعة طلاب وعشرة .

التعليمات :

أولا علم الطلاب وناقش معهم مفهوم لعب الدور ، والأدوار الثمانية الآتية : وحدد خصائص كل دور، وذلك لأنه لا يتوافر لدينامواصفات مقننة أو موحدة لكل دور من هذه الأدوار . اطلب من الطلاب بعد ذلك أن يشكل كل مجموعـــة يتراوح عددها ما بين ٧ — ١٠ طلاب دائرة . ثم ضع فى وسط كل دائرة أو حلقة غلاف كبير. وعليه من الخارج التعليمات الآتية : « سوف تجدون داخل الغلاف ثلاثة ظروف تحتوى على توجيهات لهذه الجلسة الجماعية . افتح الظرف رقم (١) الآن ،

والتزم بالتوقيتات المبينة ، ثم افتح الظرف رقم (٢) . والظرف رقم (٣) وفق التعليمات » .

وينبغى أن يشتمل الظرف رقم (١) على التعليمات الآتية على ورقة منفصلة : « الزمن المتاح : ١٥ دقيقة . والعمل : أن تختار الجماعة لوناً ، وعلى كل عضو فى الجماعة أن يتسلم ظرفاً أبيض وأن يتبـــع التعليمات الفردية التى بداخله . لا تدع أحد يرى التعليمات الخاصة بك . وينبغى أن يشتمل كل ظرف يخص أحد أعضاء الجماعة (ما بين ٧ وعشرة) بطاقة تحدد دوره والموقف الذى يتخذه . وفى حالتين فقط تقدم معلومات خاصة (تتضمن دوراً) وينبغى أن تقرأ البطاقات على النحو الآتى :

البطاقة ١ : الدور : البحث عن المعلومات الموقف : دعم اللون الأزرق

البطاقة ٢ : الدور : يخفف من التوتر الموقف : يقدم فكرة مؤداها اختيار لون مختلف هو البرتقالى

البطاقة ٣ : الدور : التوضيح الموقف : تدعيم اللون الأحمر

البطاقة ٤ : الدور : حارس بوابة الموقف : معارضة اللون الأحمر

البطاقة ٥ : الدور : المبادأة الموقف : تدعيم اللون الأخضر

البطاقة ٦ ، ٧ : تتوافر لديك معلومات خاصة لا يعرفها الآخرون وهى أن الجماعة سوف يطلب منها أن تختار رئيساً لها فيما بعد . وعليك أن تسلك بطريقة تجعل الآخرين يختارونك رئيساً لإدارة الجلسة .

البطاقة ٨ : الدور التابع الموقف : معارضة اللون الأحمر

البطاقة ٩ : الدور : تقديم المعلومات الموقف : معارضة اللون الأزرق

البطاقة ١٠ : الدور : التوفيق بين أعضاء الجماعة الموقف : معارضـــة اللون الأخضر .

وإذا كان عدد المشاركين أقل من عشر طلاب فى الجماعة ، فاحذف

الأدوار الأخيرة بحيث لا تزيد عن ثلاثة . أى أن هذه التجربة أو هذا النشاط يتطلب سبعة طلاب كحد أدنى .

الظرف رقم (٢) ، يفض أو يفتح بعد ١٥ دقيقة وينبغى أن يحتوى على التعليمات الآتية : الزمن المتاح : ٥ دقائق . والعمل : هو اختيار رئيس لإدارة الجلسة .

الظرف رقم (٣) : يفتح بعد ٥ دقائق وينبغى أن يحتوى على التعليمات الآتية : « الزمن المسموح به : عشر دقائق . والعمل : أن تقوم المرحلة الأولى من هذه الجلسة الجماعية فى مناقشة يقودها الرئيس المنتخب لإدارة الجلسة » .

المناقشة :

ركز المناقشة على الأسئلة التى تتصل بالتفاعل بين الأدوار . ما السلوك الذى أظهر فاعلية فى تعزيز الأدوار والمواقف التى تحددت لكل من أعضاء الجماعة ؟ وما السلوك الذى أضر بهذه المواقف والأدوار ؟

المراجـــــع

1 — E.F. Brogatta & B.A. Crowther A workbook, for the study of Social interaction Chicago, Rand Mc Nally, 1965.

2 — L. Marlowe. Social Psychology. Boston : Holbrook Press, 1971.

3 — P.H. Middlebcook: Social psychology and modern ... New York : Alfred A. Knopf, 1974.

تم بحمد الله

رقم الإيداع ٥٣٢٠/١٩٨٦

الترقيم الدولى ٤ — ٠٢٦٦ — ٠٤ ٩٧٧



